

LELT.

2001



— „Személyi lap”-ankét szám. —

A GYERMEK ÉS AZ IFJÚSÁG

DAS KIND

ZEITSCHRIFT DER UNGARISCHEN GESELLSCHAFT
FÜR KINDERFORSCHUNG UND JUGENDKUNDE

L' ENFANT

ORGANE DE LA SOCIÉTÉ HONGROISE POUR
L'ÉTUDE DE L'ENFANT ET DE LA JEUNESSE

ALAPITOTTA: NAGY LÁSZLÓ 1907.

SZERKESZTI:

Dr. KOSZTERSZITZ JÓZSEF

XXXIII. ÉV

BUDAPEST, 1941.

1. SZÁM

KIADJA A MAGYAR GYERMEKTANULMÁNYI TÁRSASÁG

TARTALOM:

<i>Dr. Koszterszitz József:</i> Előszó	3
<i>Dr. Fraknóy József:</i> Bevezetés	3
<i>Dr. Tamás Viktor:</i> A tanulók családi körülményeinek és környezetének megfigyelése	7
<i>Dr. Cser János:</i> Figyelem és érdeklődés. Az embermegismerés formája és technikája	11
<i>Dr. Schmidt Ferenc:</i> A tanulók emlékezete	23
<i>Dr. Schmidt Ferenc:</i> A tanulók gondolkodása	29
<i>Dr. Noszlopi László:</i> A tanuló ítélőképessége és véleményalkotása	34
<i>Dr. Noszlopi László:</i> Pályalelektani megfigyelések a személyi lapon	43
<i>Dr. Kempelen Attila:</i> A tanulók kifejezőképességének megfigyelése	48
<i>Dr. Radák Olga:</i> A tanulók érzelmi világának megfigyelése	54
<i>Dr. Padányi-Frank Antal:</i> A tanulók akarati életének megfigyelése és irányítása	60
<i>Dr. Marczell Mihály:</i> Hogyan figyeljük meg a tanulók erkölcsi felfogását	70
<i>Róder Pál:</i> A tanulók kötelességtudásának megfigyeléséről	74
<i>Dr. Kemenes Illés:</i> A tanulók egymás között	80
<i>Dr. Lengyel Dénes</i> hozzászólása	86
<i>Dr. Zibolen Endre:</i> Mit lát a tanár a tanuló külső magatartásának megítélésénél	88
<i>Dr. Domokos Lászlóné:</i> A fejlődő egyén megismerésének különféle módjai	92
 <i>Függelék:</i>	
<i>Dr. Radák Olga</i> megjegyzései	105
<i>Jakab Miklós</i> hozzászólása	107
<i>Róder Pál</i> megjegyzései	107

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság rendes tagja lehet minden, a gyermeklélektan és gyermeknevelés iránt komolyan érdeklődő magyar állampolgár. — Évi tagdíj 5. P. Ezért a tagok megkapják „A gyermek és az ifjúság” c. tudományos folyóirat számait, mint tagsági illetményt.

Nem tagok számára „A gyermek és az ifjúság” évi előfizetési díja 5 P. Előfizetők testületek, egyesületek és iskolák is lehetnek.

Szeretettel hívjuk: lépjen a Társaság tagjai közé. Iskoláját pedig szervezze be a lap előfizetőinek táborába!

Hogyan töltsük ki a „Személyi Lapokat”?

A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati
Lélektani Társaság 1940 dec. 12–14-én tartott
ankétján elhangzott előadások.

Szerkesztette :

dr. KOSZTERSZITZ JÓZSEF ügyv. elnök.

A GYERMEK ÉS AZ IFJÚSÁG XXXIII. ÉVF. 1. SZÁM.

Előszó.

Scientia: ancilla vitae.

A tudomány nem magas hegy tetején lobogó, hideg szent tűz, amely magának ég, de a lent botorkáló embernek útját meg nem világítja. A tudomány fáklyafény, amely az életben törtető ember lépései előtt a göröngyre is fényt vet, az utakat is mutatja, a vándort tévelygéstől menti. Szolgálója az életnek és a gyakorlati ember törekvéseinek!

A tudományos társaság kettős munkát végez. Finom analitikus vagy szintetikus munkával l'art pour l'art búvárkodik, okok, okozatok, következmények, tények, lehetőségek szövevényében egyre mélyebbre merül s míg egy-egy szálát végigsímit, mindegyre új titkokra akad, amelyeket a kutató ember számára rejtett el a teremtésben az Isten keze. — Másik feladata, hogy tudását aprópénzre váltva, a gyakorlati élet segítségére fordítsa, egy-egy kibontott gondolatát vagy felfedezését beleállítsa az élet szolgálatába.

Mennyit kapott a magyar nevelésügy az elmúlt pár évtizedben a búvárkodó lélektani és nevelésügyi tudomány felfedezései révén!

A tanár szembenáll a gyerekekkel, a gyerekek tömegével. Kezében menetrend, amelyhez pontosan ragaszkodva, határozott mértékkel kiadagolt tudást kell adnia s rögzítenie a koponyákba. Kézzel fogható, paragrafusokba és rendeletekbe pontosan beleszorítható adatok. Ugyanakkor azonban nagyon mélyen gyökerezik a tanár felelőssége: nevelnie kell a gyermeket, lelkét dolgoznia, egyéniségét kalapálnia, világnézetét bontania, családi élet és nemzeti közösség szolgálatára és ezeken át Isten szolgálatára alkalmassá gyúrnia.

Ki adja azt a sokrétű tudást, amely ehhez szükséges? Honnan vegye az időt rá, hogy magáévá tegye mindazt, ami őt jó nevelővé avatja?

Itt kell, hogy a tudás embere a gyakorlati munka emberének segítségére siessen.

Új és új eszközök jönnek, amelyeknek célja a gyermek alaposabb megismerése és ennek alapján helyesebb nevelése. Az eszközöket a tudományos búvárkodás emberei agyalják ki és ajánlják; a felelős vezetőség aztán átveszi és kézbe adja őket.

A személyi lap a fejlődő ember ismerésének egy eszköze. Évtizedek óta kísérleteztek vele külföldön is, itthon is. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság rendezte első és második gyermektanulmányi kongresszus, 3. ill. 2. évtizeddel ezelőtt már mintát is készített és részletes javaslatot Nagy László előadásában. Egyes iskolák saját rendszerű személyi lapokkal kísérleteztek. Róder Pál, Boda István, Marczell Mihály figyelemre méltó javaslatai komoly hullámokat vertek. Domonkos Lászlóné Új iskolája egyéni utakon kereste a végleges és legjobb megoldást.

Az 1938. évi gimnáziumi Rendtartás vezeti be kötelezően a személyi lapok mai formáját.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság heti megbeszélései egyikén Schmidt Ferenc főtítkárral vetette fel az eszmét, hogy a Társaság a működő tagjai hordozta rengeteg elméleti és gyakorlati ismerettel álljon a középiskolai nevelői kar segítségére és különleges előadás-sorozatban adja meg a személyi lap egyes rovatainak megértéséhez és helyes vezetéséhez szükséges komoly alaptudást s ugyanakkor gyakorlati irányítást és tanácsokat nyújtson. Jelszava ennek az anknak az örök emberi jelmondat lenne: Ha

már egyszer csinálunk valamit, felelősek vagyunk érte, hogy a lehető legjobban csináljuk!

Igy jött létre 1940 december 12—14. napjain a Társaság „Személyi-lap-ankétje”, amelynek a termet zsúfolásig megtöltő közönsége és a nyomában járó egyre növekvő érdeklődés világosan mutatta, hogy a lelkekben lappangó általános igényt elégített ki.

Az ankét elgondolása szerint egy képzeletben magunk elé fektetett személyi lap egyes rovatait válogatott szakemberek magyarázzák szigorúan megszabott felőrás előadás-keretben. A gondolat pompásan bevált. Az előadó-gárdára a pedagógus hallgatóság büszke lehet.

Az egyes rovatok előadói a következők voltak:

„Családi körülmények”: dr. Tamás Viktor tanügyi főtanácsos,

„Figyelem” és „Az érdeklődés iránya”: } dr. Cser János szociális titkár,

„Emlékezet” és „Gondolkodás”: } dr. Schmidt Ferenc főiskolai tanár, polg. igazg.,

„Ítélnőképesség”: dr. Noszlópi László egy. m. tanár,

„Kifejezőképesség”: (az előadó lemondott),

„Érzelmi vonások”: dr. Radák Olga tan. főtanácsos, igazgató,

„Akarati vonások”: dr. Padányi-Frank Antal tan. főtan. igazgató,

„Erkölcsei felfogás”: dr. Marczell Mihály egyet. ny. r. tanár,

„Kötelességtudás”: Röder Pál tan. főtan. igazgató,

„Társakra tett hatás”: dr. Kemenes Illés tanker. kir. főigazgató,

„Külső magatartás”: dr. Zibolen Endre tan. főtan. igazgató és

„Hogyan töltöttük ki a személyi lapokat?”: dr. Domokos Lászlóné, az

Új Iskola igazgatója.

Úgy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, mint az egybegyűlt tanár-hallgatóság nevében a legmélyebb hálával köszönöm meg az előadónak munkáját s a tőlük kapott értékes szellemi ajándékot. Köszönet dr. Fraknóy József kir. tankerületi főigazgató úrnak, aki betegsége dacára ismételtlen meglátogatta ankétünket, azon programmon kívül fel-szólalt és beszámoló könyvünknek bevezetését megírni szíves volt. — Hálás köszönet szálljon dr. Takács Ernő pp. praelátus úrhoz, a Szent István Társulat vezérigazgatójához, aki a Társulat dísztermét rendelkezésünkre bocsátotta. — S köszönet dr. Kempelen Attila tagtársunknak, aki az előadó lemondása folytán gazdátlan maradt „Kifejezőképesség” témakörnek könyvünk számára való kidolgozását vállalta.

Az elhangzott előadásokat összegyűjtve, leteesszük most a magyar nevelők asztalára. Hisszük, hogy nem végeztünk hiábavaló munkát.

Szeretettel hívjuk az érdeklődőket a Társaság rendezésében a tavasz folyamán készülő újabb ankétre. Hiszen a személyi lap rendszere élő és fejlődő valami; nyomában újabb kérdések tömege jár, amelyeknek érdemes a szemébe néznünk.

Néhány bíráló vagy változtatásokat javasoló megjegyzést a könyv végén a Függelékben gyűjtöttünk össze. Örömmel fogadunk minden további építő megjegyzést és a nevelők társadalma számára a Magyar Gyermektanulmányi Társaság további munkáját készséggel felajánljuk.

Budapest, 1941. I. 25.

Dr. Kosztersitz József

ügyvezető elnök,
a Szent Imre Kollégium igazgatója.

Bevezetés.

Negyven év óta nagy változáson estek át az európai szárazföld iskolái. Amíg az angol iskolákban igen nagy súlyt vetettek a jellemnevelésre és ennek érdekében minden eszközt felhasználtak, sőt bizonyos fokig — a német és francia iskolákkal összehasonlítva — az oktatás magasabb fokát is feláldozták, addig a német és francia típusú iskolákban a hangsúly főképp az úgynevezett nevelőoktatáson volt és az értelmi nevelésben merült ki az iskolai munka.

Az iskola pontosan számontartotta a gyermek tanulmányi előhaladását. Gondos tanárok zsebkönyveik vagy emlékezetük alapján pontosan tudták, hogy tanítványuk mit, hogyan tud, hol szorul pótlásra a tudása. Istenadta nevelői egyéniségük hatása természetesen a jellemnevelésben is megnyilvánult. A tudomány iránt való lelkesedés, igazságszeretet, hecsületesség élő példái mindenkor nagy hatással voltak az ifjúságra.

A lezajlott első, majd a mostani második világháború rávezette az európai szárazföldi országokat arra, hogy a jellemnevelést erősebben hangsúlyozzák és az elmúlt 25 év pedagógiai irodalma ilyen irányba tolódott el. Keresi tudományosan és módszeresen az utakat a lélek, a jellem nevelésében a tömegek megnevelésére.

Ezért találunk az újabb magyar oktatásügyi törvényhozásunkban mindig több és több rendelkezést arra, hogy a jellemnevelést egyenlő feladatnak tekintsük az oktatással.

Ha már az oktatás közben fontos volt a tanárnak, hogy pontosan tudja — akár emlékezetből, akár feljegyzései alapján — hogyan is áll tanítványainak tudása dolgában, annál inkább fontos a gyermek lelkében, jellemében a nevelői behatásokra történt változásoknak ismerete. Mindennek azonban csak egy célja lehet: mit kell tennem a tanítvánnyal, hogy a kívánt jellembeli, lelki fejlődést elérjem? Ahol a természetes fejlődés jó irányban halad, ott kevesebb ráhatás kell, kevesebb megfigyelés és feljegyzés szükséges, éppen úgy, mint a jó tanulóknál általában kevesebbet tartalmazott a tanári zsebkönyv is.

Igy keletkeztek már évtizedekkel ezelőtt az úgynevezett személyi lapok (személyiségi, egyéni lapok). Egyes kezdeményezéseknél egész tanulmányokat tettek ki a feljegyzések és csak képzett gyermekpszichológusok tudtak kitöltésükkel foglalkozni. Hogy ilyenekre valamilyen alakban szükség van, mindenki belátja, aki a nevelés gondolatát az iskola tömegmunkájában magáévá tette. Csak a túlzásoktól kell óvakodnunk. Annyi és olyan feljegyzést kell tennünk, amennyire a tanuló jellemi, lelki megítélése és nevelése szempontjából szükségünk van. Csak a gyermeket tanító és nevelő tanárok közös megállapításait és intézkedéseit vezessük be, mert így elkerülhetjük a téves megítélést és esetlegességeket.

Számolnunk kell azzal, hogy a tanároknak még saját magukat is tökéletesíteniök kell a gyermekmegfigyelés és megítélés terén, ezért ne követeljük, hogy mindjárt mindent kitöltsenek. Éppen ezért ne is adjunk kész mintapéldákat, hogy elejét vegyük a szolgai másolás lehetőségének.

Itt kell nagy különbségnek lennie a tanulmányi eredményeket feltüntető és a jellembeli, lelki megfigyeléseket tartalmazó feljegyzések között. Az előbbieket az egyes tárgyak tanárai egyénileg teszik meg, az utóbbiakat az egy osztályban tanítóknak közös megfigyelés és megbeszélés alapján kell végezniök.

Saját tapasztalatomból, külföldi tanulmányutakon szerzett megfigyeléseimből tudom, hogy megfelelő idő szükséges, amíg a tanár a kellő megfigyelési képességekre szert tesz, s ebben a személyi lapon található szempontok szerint gyakorolnia kell magát. A személyi lapok kitöltése tehát gyermeklélektani szempontból nevelő hatással lesz az egész tanárságra és fokozottabb mértékben fogja képessé tenni a nevelési célkitűzések megvalósítására. Egy azonban bizonyos; ha már az oktatás eredményeinek elbírálásában sem bízhatjuk magunkat csak az emlékezetünkre, hanem szükség volt és lesz is a zsebkönyvre, úgy méginkább nagy fontosságuk van a személyiségi (egyéni, jellemi) feljegyzéseknek. A tanárság tapasztalata és közös munkája fogja az évek során kimunkálni azt a gyakorlati formát, amelyre a cél érdekében szükség van.

vitéz FRAKNÓY JÓZSEF.

A tanulók családi körülményeinek és környezetének megfigyelése.

Tamás Viktor.

A nevelő miliő: erőter. Erőhatásokat sugároz a fókuszában képzelt egyénre és ugyancsak erőhatásokat fogad be tőle. A miliő hatásának megállapítása voltaképpen integrációs probléma. Végtelen sok összeadandó értékeléséről és összegezéséről van itt szó. Ráadásul ez az erőrendszer nincs nyugalomban, hanem belemerül a történelem árába, mellyel együtt halad emberi értelemmel felfoghatatlan céljai felé. Kettő következik ebből. Az egyik, hogy a nevelés kérdéseinek újból való felvetése és eredményeinek átértékelése a történelmi változások során egészen természetes valami s az az óhajlás: „legyen már egyszer vége az örökös reformoknak!” — ugyanannyit jelent, mint azt kívánni, hogy az eszmei, gazdasági, társadalmi és politikai konvulzióknak és konflagrációknak máról-holnapra vége szakadjon. A mi mai munkánk is szűkségszerű következménye a történelmi miliő megváltozásának, mely hivatlanul betör a társadalmi osztályok és családok életébe s végeredményben sokban megváltozott ifjúságot ültet az iskola padjaiba, melyet tanulmányoznunk kell, akár tetszik ez nekünk, akár nem. A miliő hatás természete hozza magával azt a másik következményt, hogy problémánknak csak közelítő megoldásáról lehet beszélni. Ezt különösen azok felé kell hangoztatni, akik exakt megoldás nemlétében rögtön megoldhatatlannak mondják a feladatot. A közelítő megoldás is megoldás s ez a nevelő miliő problémájánál is épúgy lehetséges, mint fizikai erőter esetén, legfeljebb a nehézségek nagyobbak és a pontosság kisebb. A megoldás pontossága az elsőrendű nevelő tényezők ismeretével és hatásuk értékelésével van függő viszonyban.

Legfőbb nevelő tényező kétségtelenül a család. A család fogalma azonban az újabb biológiai kutatások fényében erősen kitágult. Legjobb, ha az ősök összességét értjük alatta, szóval mindazokat, akiktől a tanuló *biológiai öröksége* származik. Ez csak bizonyos értelemben, t. i. a megfigyelés körének kiterjedésében teszi nehezebbé a nevelő feladatát. Viszont olyan szempontot nyújt számára, mellyel képes lesz eddig figyelembe nem vett adatokat megragadni és a nevelés számára értékesíteni. A biológiai szempont továbbá a nevelés határaitól is útmutatást ad. A modern biológiá-

nak — úgy látszik — sikerült bebizonyítania a végtelen variabilitás lehetetlenségét, amivel a darvinizmusra mért halálos csapást. Ugyanez a tétel a nevelés nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy csak azok a tehetségek és képességek nevelhetők, amelyeknek génjei az egyén biológiai örökségében adva vannak. A képességvizsgálatnak nevezett pszichofizikai eljárás éppen ezeknek az alapvető tényezőknek felkutatását célozza s negatív eredmény esetén minden további fáradozást feleslegessé tesz. Felbecsülhetetlen értékű selejtező kritériumról van tehát itt szó, melynek céltudatos alkalmazása a nevelői energiák oktan pazarlását (lásd: falrahányt borsó) megszünteti, a nevelők munkáját racionalizálja s a nevelhetőkre korlátozza, amivel a nevelés eredményét jelentékenyen fokozza.

A család *erkölcsi környezet* is. A tanulók magatartásában nyilvánvaló visszásságok oka legtöbbször ebben az erkölcsi környezetben keresendő. A tanulók meredek letörései, az iskolával való súlyos konfliktusai igen sokszor a család felbomlási folyamatával vannak kapcsolatban. Magam 5—6 év óta, mióta ezt a jelenséget először figyeltem meg, úgyszólván minden esetben megállapítom, hogy a súlyos esetek háttérében egy felbomlott, vagy felbomlani készülő család áll. A serdülő kor itt a katalizátor, az iskola a csatátér szerepét játssza. Az igazi szereplőket azonban a családi élet bomlástermékeiben kell keresnünk.

Sokszor még az enyhébb jelenségek is a család megbetegedésének tünetei csupán. A tanuló örökös hazudozása pl. gyakran csak iskolai vetülete annak a hazugsági hadjáratnak, amelyet az anya és a gyermek egyesült erővel folytat az apa ellen, akinek bizonyos dolgokat „nem szabad megtudnia”. A szülők egyikének alacsonyabbrendűségi érzelme a legbámulatosabb álatokon keresztül törhet be az iskola életébe. Volt pl. egy tanítványunk, aki elismert jóközepes tehetsége mellett állandó félelemérzéssel küzdött és a feleltetésre gyakran ideges kitörésekkel reagált. Megtudtuk, hogy az apa a gyermeket mindig borzalmasan elveri, ha az nem jelesre felel. A félelemérzés tehát a feleléssel egyidejűleg kezdődött nála, az ideges kitörésre pedig akkor került sor, mikor a tanár kérdéseiből megérezte, hogy most már nem kaphat jeles osztályzatot. A továbbiakban aztán kiderült, hogy a tanuló anyja rangján alul ment férjhez az apához (már ahogy ezt az anya családja képzelte) s ezt az apának állandóan a szemére is vetették. Az apa pedig a gyermek jeles eredményével akarta bebizonyítani, hogy az ő fajtája is van olyan, ha nem különb, mint az anya családja.

Az ilyen esetekben az iskola — legtöbbször az osztályfőnök, vagy az igazgató — feladata az, hogy tükröt tartson a család elé, azt önismeretre készítse s ezzel a gyermek testi és lelki sanyargatásának s egyúttal az iskolai bajoknak is véget vessen. Ezzel függ össze az, amit a család *értelmességi környezetének* szeretnék

nevezni. Ez az értelmesség a műveltségtől jórészt független valami s abban áll, hogy a gyermek gondozásának és nevelésének volta-kép megtanulhatatlan mesterségét miként tudja valaki a közönséges józan ész szabályai szerint gyakorolni. A legszélsőbb eseteket említve: vannak teljesen tanulatlan és szinte brutális egyszerűségű anyák, akik gyermekeiket kiválóan gondozzák és — a lényeket tekintve — kifogástalanul nevelik. Viszont vannak nagyműveltségű, sőt pedagógiai képzésben részesült anyák, akik gyermekük nevelésénél hajmeresztő hibákat követnek el, a gyermek gondozását pedig minden további nélkül a cselédre bízzák. Az ú. n. jól-nevelt úri gyermekek vérszegénysége, étvágytalansága, ki nem aludottsága, idegessége, örökös félelemérzése mögött rendszeren ennek az értelmességi tényezőnek a hiánya rejlik. Az ilyen anya szokta kétségbeesetten mondani: nem tudom elképzelni, hol a hiba, mikor én mindent megteszek a gyermekemért! Csak azt nem teszi meg, hogy sajátkezűleg végigsímitsa a gyermek ágyneműjét, mert akkor észrevenné, hogy a párnából már hetek óta kiáll egy tű párányi hegye, vagy a lepedő alatt ott van egy ólomkatona, ami miatt a gyermek természetellenes fekvésre kényszerül és nem tudja kialudni magát. A sápadtságnak gyakran az az oka, hogy az anya nincs jelen a gyermek étkezésénél s így nem tudja, hogy a gyermek bizonyos ételektől undorodik s ennek következtében elszokik az evéstől. Igen sok gyermek a tejet csak bizonyos hőmérsékleten és bizonyos édességfokkal hajlandó elfogadni (reminiscenciák az anyatejre?) s így nem kapván meg, visszautasítja. Erre kimondják rá, hogy nem szereti a tejet s elvonják tőle a legértékesebb, neki való táplálékot. Az értelmességi környezet hiányairól ma fejezeteket lehetne írni, ami a mai kor életfeltételeinek és életmódjának a természetestől való eltérésében találja magyarázatát. Ez ugyanis a körülményekhez való folytonos alkalmazkodást követeli meg, azaz folyton újabb feladatok elé állítja a családot a gyermek nevelésének kérdéseiben, amikre a könyvek csak post festa adhatják meg a választ. Ezek azok az esetek, ahol egy csepp józan ész többet ér, mint egy mázsa tudás s ezek azok a nehézségek, amelyeknek megoldásában a család nem nélkülözheti a „több szem többet lát” elvéből kifolyólag az iskola segítségét. Ebben a nembn egészen komikus esetek is adódnak. Pl. egy tanulónk, aki az iskolában rendszeren figyelt és dolgozott, szinte állandóan készületlenül jött az iskolába. Az anya bemondása szerint a gyermek megfelelő időt fordított a tanulásra. Az anyát alaposan, minden részletre kiterjedően kikérdeztem a gyermek tanulási módjára vonatkozólag s kimondtam: Nagyságos Asszony, Ön az, aki nem engedi a gyermeket tanulni! Úgy is volt. Az anya ugyanis állandóan figyelte a gyermeket s mikor az a ceruzát az ujjai között forgatta, a haját simogatta, vagy a könyvből feltekintett, szóval mikor a koncentrációval kapcsolatos reflexmozgást végezte, rögtön rá-

szólt: ne babrálj! ne tekintess! maradj nyugodtan! — s ezzel a „jóakarató” figyelmeztetéssel szinte percenként kizökkentette a koncentrált gondolkodásból a gyermeket.

A család gazdasági környezet és társadalmi környezet is egyúttal. Ebben a tekintetben a legjobb helyzetben vannak a középosztály gyermekei, azaz azok, akiknek a szülei a gyermeket a legszükségesebbekkel el tudják látni, feleslegesen azonban nem nyújthatnak s a gyermek gondozását és nevelését még személyesen intézik. Szomorú viszonyok között élnek a proletárgyermekek, de nevelői szempontból sokszor még súlyosabb problémát képeznek a vagyonos családok társadalmi tekintetben izolált gyermekei. Ezekről megrendítő, de igaz képet találunk Marczell: Bontakozó Élet III. kötet, 76—80. oldalain, melyet minden nevelőnek el kellene olvasnia.

Ide kapcsolódik be nevelői szempontból az egyke kérdése is. Az egyke mindig izolált, bármely társadalmi osztályba tartozzék s az izolációs jelenségek az osztályjelenségekre szuperponálódnak. Sok esetben az egyke társadalmi látszatemelkedésre vezet, azaz a középosztályú egyetlen gyermekén a gazdag családok gyermekeinél észlelt izolációs jelenségek lépnek fel. Ugyanezek a fertőzősi foltok azonban a legalacsonyabb osztályú egykéken is kiütközhetnek s valóban különös dolog a mosdatlan, de kiondoltfejű proletárgyermek látása, akinek anyja arról panaszkodik, hogy a gyermek ideges és válogat az ételekben.

A távolabbi környezetből különösen a barátok, a mozi és az olvasmányok érdemelnek figyelmet. Ezek ugyanis a nevelőt a gyermek *ideáljáról* tájékoztatják, azaz arról a képzetkomplexusról, melyhez a gyermek hasonlítani szeretne s arról az értékrendszeréről, melyet megvalósítani óhajt. Itt jutunk közel a gyermekhez, mint *lélektani „egészhez”*. Az én-nek megfigyelhető részei ugyanis nem valódi alkatrészek, hanem csupán töredékek, melyek — mint a vasreszelék a papírlapon — magukbanvéve csak tehetetlen és rendezetlen tömeget alkotnak. Amiképen azonban a vasreszelék darabkái szépen elrendeződnek az erővonalak irányában, ha a papírlap alá mágneset helyezünk, épúgy az én összetevői is elfoglalják helyüket és megkapják jelentőségüket a lélektani egész ismeretében. Azt a mágnesrudat, jobban mondva varázssvesszőt, melynek hatására a lélektani egész erővonalai kirajzolódnak, Marczell az „*otthon lelkének*” nevezi.

És itt ahhoz a ponthoz jutottunk, amikor a környezet kérdése visszatér önmagához, az egyénhez. Az egyénhez, aki egy egész világot zár magába, de egy egész világot sugároz is ki magából. S mikor az egyén és környezet kölcsönhatását ezen az archimédesi ponton megragadtuk, Ibsennek egy kissé megváltoztatott mondása jut eszünkbe:

Nevelni annyi, mint ítéletet mondani önmagunk felett.

Figyelem és érdeklődés.

Az embermegismerés forrásai és technikája.

Cser János dr.

I.

1. Mielőtt magáról a figyelemről és az érdeklődésről szólnánk, érintenünk kell általánosságban olyan kérdéseket is, amelyek egyfelől a *megfigyelés tudományos megalapozásához* nyújtanak adatokat, másfelől pedig a *megfigyelés kivitelezésének* tulajdonképeni technikáját ismertetik.

A tervszerű megfigyelés szükségességét egyes nevelők már régóta hangoztatták, szélesebb alkalmazására mégis csak az utóbbi évtizedekben került sor. *Legelőször a gyógyítva nevelő intézményekben* vezették be. A nevelés szempontjából legnehezebb helyzetben lévő gyógypedagógus kényszerült rá először a sikeres nevelés eme legnélkülözhetetlenebb feltételének megteremtésére. E tekintetben is érvényesült az a *nevelési vastörvény, hogy mennél kezdetlegesebb állapotban van a nevelendő, annál nagyobb a nevelő módszerjavító törekvése.* Ezért állanak előbbre a gyógyítva nevelő intézetek, a kisdedovók, a népiskolák nevelői a módszer tökéletesítésének munkájában. Viszont e miatt találkozunk kevesebb pedagógiai módszerességgel, pl. az egyetemi oktatásban és egyéb más felnőttnevelésben. A módszeresen eljáró nevelő tudatában van annak, hogy munkája két pillérre épül: a *tárgy és a nevelendő* — a legtöbb esetben a gyermek — *ismeretére.* Ebből következik tehát, hogy az eredményes tanítás és nevelés nem nélkülözheti a *gyermek alapos ismeretét.* Ennek egyik főeszköze, illetőleg módszere a *megfigyelés,* amelynek eredményeit tartalmazza az ú. n. „személyi lap”.

A gyakorló pedagógus, aki már eddig is gyűjtött tanítványaira vonatkozó megfigyeléseket, tudja jól, hogy ez *nem könnyű feladat.* Éppen ezért világszerte vegyes érzelmeket keltett a megfigyelési lapok kötelező kitöltésének elrendelése.

Mi okozza a rendszeres megfigyelés vezetésében a nehézséget? Általában *két véglettel* találkozunk a gyakorlatban. *Vagy túl rövid sablonos a megfigyeléseredményezte jellemzés és így bárkire ráillik, vagy pedig túlságosan hosszú, annyira, hogy a gyakorlati alkalmazása, illetőleg értékesítése nehézségekbe ütközik.* A túl rövid jellemzés többnyire úgy keletkezik, hogy rendszerint egyszerre, sebtiben elkészítjük úgyszólván minden tanítványunkról. Erről azon-

ban nem tehetünk, mert az eddigi pedagógusképzés és -továbbképzés vajmi keveset foglalkozott ennek a gyakorlati megtanításával. Hiszen éppen ennek a hiánynak a kitöltését szolgálja ez a háromnapos előadássorozat is. — A túl hosszú jellemzés rendszerint művész-lelkű pedagógus tolla alól kerül ki. Az ember iránt érdeklődést tanúsító, irodalmárhajlandóságú nevelő művészi karcolatokban ábrázolja tanítványait. Legtöbbször azonban nem mindegyiket, hanem csak azokat, akiket érdekeseeknek és ábrázolásra méltóknak talál.

A sablonos jellemzésnek egyik változata olyan, amelyben bizonyos lelki szerkezet szerint a lélek különböző tulajdonságai már előre

Tulajdonságok:		5.	4.
Magatartás	Fellépés: (megjelenés)	öntudatos bátor	határozott vakmerő
	Mozgás:	eleven	—
	Érintkezés:	udvarias, harcias nyílt, őszinte szükszavú	— — közlékeny
Gondolkodás	Felfogás:	gyors széleskörű	— —
	Figyelem:	kitartó sokirányú	— —
	Emlékezés:	pontos	—
	Véleményalkotás: (ítélet)	gyors mélyreható tárgyilagos	— meggondolt körültekintő
É r z e l m e k	Vérmérséklet:	nyugodt	eleven
	Hangulat:	derült	—
	Én-hez fűződő érzelmek és bel- ső magatartás:	önfeláldozó, áldozatkész öntudatos derülítő szerény, tekintélytisztelő nagyvonalú	önzet'en önérzetes — parancsoló érelklődlő
	Bajtársiasság:	hű, bajtársias együttérző — türelmes, megértő vezetőképés	ragaszkodó meghocsátó társasághedvelő engedelmes kezdemenyező
	Erkölcsl érzelme (értékérzelme):	vallásos igazmondó lakarékos hálas igazságos	— — — — —
Tőrekvés	Fáradtság, éhség, szomjúság	jól tűri	—
	Szenvedély:	—	—
	Akarat:	erős	—
Összetett lelki sajátságok	Lélekjelenlét:	van	—
	Pontosság:	pontos	—
	Munkakészség:	szolgalatkész	—
	Megbízhatóság:	megbízható	—
	Találékonyaság:	találékony	—
	Rendszeret:	rendszertető	—

fel vannak sorolva és a jellemzés úgy készül, hogy a legtalálóbbatat kiválogatjuk. Ilyet készített a *M. Kir. Honvédképességvizsgáló* orvosi alosztálya v. *Rosztóczy Ernő dr.* törzsorvos vezetésével, *Bense Sándor dr.* főorvos és jómagam közreműködésével. A megfigyelés ebben az esetben is az esetek feljegyzésével kezdődik. A jellemző lelki sajátság kiválasztása és megjelölése már e feljegyzések alapján készül el. Mindannyiunknak érdekes tudni, hogy minden leventéről igen részletes törzslapot állítanak ki, s ebben szerepel az alábbi jellemzéstáblázat. Ez a lap azután 9 éven keresztül elkíséri az ifjút, a 12 éves korától a 21 évesig.

3.	2.	1.
nyugodt fegyelmezett	bizonytalan félénk, kihívó	félszeg, zavart gyáva, fegyelmetlen
lassú	nyugtalan, kényelmes	feszengő, lomha
tapintatos tartózkodó beszédes	zárkózott —	durva alattomos fecsegő
közepes hézagos	— —	lassú szűkkörű
hullámzó —	—	fáradékony szórakozott
—	tévedő	feledékeny
pontatott — —	— elhamarkodott egyoldalú	lassú felszínes elfogult
heves	változó	indulatos
közömbös	—	levert
közönyös — büszke — visszavonuló, tartózkodó aprólékos, bírálgató	érzékeny — — hiszékeny követelőző, alázatos kíváncsi, körülményes	fásult önző öntelt dacos, csüggeteg tetszelgő, tolnakodó közönyös, felületes
békülékeny — — atyáskodó	— — türelmetlen, veszekedő —	bajtársiatlan gúnyos, bosszúálló magabavonuló izgága, engedetlen gyámoltalan
ingadozó bőkezű — méltányos	külsőségesen vallásos — — közömbös —	közömbös hazudozó zsugori, pazarló híatlán igazságtalan
közepesen tűri	—	nem tűri
—	—	—
átlagos	—	gyenge
—	—	nincs
—	—	pontatlan
—	—	munkakerülő
ellenőrzést igényel	—	megbízhatatlan
átlagos	nincs	—
átlagos	—	rendetlen

2. A megfigyelésnek, mint lélektani módszernek a feltételeit vizsgálva, legelsősorban arra kell feleletet keresnünk, hogy melyek azok az *emberi megnyilvánulási források*, amelyeken keresztül az embert, főként annak lelki tulajdonságait megismerhetjük.

A lélektanban manapság általában három ilyen megismerési forrást ismerünk:

- a) az élményt,
- b) a magatartást, és
- c) a teljesítményt, illetve alkotást.

Az *élmény* ebben az esetben olyan lelki jelenséget jelöl meg, amely az *én*-nek a tudatában játszódik le és erről közvetlenül csak az *én* szerez tudomást. Élmény tehát számomra az, hogy zajt hallok, hogy bánatom van, vagy annak tudata, hogy elhatározom magamat valamire. A régebbi ú. n. *Wundt*-i lélektan — jórészt az is, amit a mi középfokú iskoláinkban tanítanak — elsősorban az élmények tudományos vizsgálatával foglalkozik és ezért általában *élménylélektan*-nak nevezik.

Az élménylélektan elsősorban *önmagunk megismerésében* segít. Már kevésbbé alkalmas a mások lelkének feltárására. Mégis nélkülözhetetlen az eredményes emberismerés szempontjából, mert *másokat csakis magunk ismerete alapján érthetünk, azaz ismerhetünk meg helyesen.*

Mások megismerésének legbővizűbb forrása az illetőnek a *magatartása*. Igen sok belső lelki folyamat külső magatartás-jegyekkel jár együtt. A szomorú ember pl. lehorgasztja fejét („orrát lógatja”), a figyelő ember összeráncolja homlokát, a fáradt ember lassan mozog stb. A lélektan nyelvén ezeket *tüneteknek* (szimptomáknak) nevezik és általában mélyrehatóan tanulmányozzák, hogy melyik magatartásbeli tünetnek *mekkorra jellemző és megbízhatósági értéke van*. Ezt a lélektani irányt főképpen az amerikaiak (*Watson* behaviorizmusa) és az oroszok (*Behterev* és *Pavlov* reflexológiája) művelik és ma már az egész tudományos világban elterjedt. *Jelentőségét elsősorban gyakorlati értékének köszönheti*. A mások megismerése u. i. az alapja minden alkalmazott célzatú lélektannak, így a neveléslélektannak is.

Ugyanilyen értelemben értékesíti a pszichológia az *emberi alkotásokat*, illetőleg *teljesítményeket*. A szellemtudományi lélektan érdeme az, hogy a mai lélektan módszeresen foglalkozik az alkotásokon keresztül az alkotó lelki szerkezetének megismerésével. Az iskolában is élünk ezzel a módszerrel, ha alacsonyabb szinten s talán kevesebb tudatossággal is. A tanulók rajzai, különféle dolgozatai lehetővé teszik azt, hogy véleményt alkossunk róluk. Jónéhány jellemvonást állapíthatunk meg, a nélkül, hogy magukat a tanulókat láttuk volna. Ezt a gyakorlatban értékelésre is felhasználhatjuk, hiszen ezekre a teljesítményekre adjuk az osztályzatokat.

A három megismerési forrás folyton bővülő körökkel ábrázol-

ható. Legbelül rejtőzik az *élmény*, amelyet csak az *én* érzékelhet közvetlenül. Ezt körülveszi a *magatartás*, amely többé-kevésbé kifejezője a *külvilág* felé a belső élménynek. Az élmény és az ezt kísérő magatartás gyakran eredményez a személyiségtől teljesen elszakadó *teljesítményt*, vagy *alkotást*, amely *értékességi fokának* megfelelően tükrözi alkotója élményeit és bizonyos mértékig magatartásának jellemző sajátosságait. Gondoljunk csak pl. az izgatott állapotban, kúsza vonalakkal megírt levélre.

3. Az emberismerés forrásainak rövid összefoglalása után vegyük szemügyre azokat a *módszereket*, amelyeket a megismerés során alkalmazhatunk. A lélektanban ezek általában a következők:

- a) megfigyelés,
- b) kísérlet,
- c) az ú. n. klinikai vagy kérdezgető módszer és
- d) az értelmezés.

A két első ismerős előttünk. A *klinikai vagy kérdezgető módszer* megteremtése *Piaget* genfi pszichológus nevéhez fűződik. Lényegében nincsen sok új benne. Tervszerű, egy tárgyra vonatkozó, sok gyermekkel folytatott beszélgetés eredményének rendszeres feldolgozása.

Az *értelmezés* (*Deutung*) főképen a magasabbrendű lelki jelenségek kihámozását szolgálja s legnagyobbbrészt alkotásokra irányul. Értelmezést alkalmaz pl. a grafológus is az írás elemzésében.

A személyi lapok kitöltéséhez *mindegyik módszer alkalmazására szükség van*. Némelyek hajlandók a kísérletezést mindenek fölé helyezni s e miatt elhanyagolják a lélektannak eddig még mindig legeredményesebb módszerét: a megfigyelést.

4. A módszertani ismeretek rövid összefoglalása után az igazság kedvéért meg kell emlékeznünk az *ösztönös emberismeretről*. Mindannyian tapasztalhattuk, hogy e téren nem egyformák ember-társaink. Vannak igen jó emberismerők és vannak teljesen érzéketlenek az emberi lélek megnyilvánulásai irányában. Tudjuk jól, hogy a *nők általában nagyobb érzékkel rendelkeznek*. Az aggódó és szerető édesanyának, vagy feleségnek a szemét a rajtunk végbemenő legkisebb változás sem kerüli el, bármint igyekszünk is néha takargatni.

Emberismerési készségünk *fejlesztésére* kitűnő alkalmat nyújt az emberábrázoló művészetek tanulmányozása. A nagy emberek életrajza, önvallomása, a magasabbrendű líra- és drámairodalom, valamint az ú. n. pszichológiai regények nagy mértékben finomítják emberismerő érzékünket és beleérző képességünket.

II.

A bevezető tájékozódás után vegyük közelebbről szemügyre tulajdonképeni feladatunkat: a *figyelem* és az *érdeklődés* megnyilvánulásainak megfigyelését.

A *figyelem*, mint tudjuk, voltaképen egész nevelésünk gerince. A régi iskola nevelésében különösképen feltűnt ez az emlékezet mellett. Minden tanítás a figyelem felébresztésével s ébrentartásával kezdődik és az emlékezetbevésésre épül. Ezért a leggyakrabban hallott intelmek az iskolában: „Ide figyelj!”, „Megint nem figyelsz!”, továbbá: „Ezt megint nem tanultad meg!”, „Tanuljátok meg jól!” stb. A legtöbbet tanulmányozott két lelki jelenség az ú. n. *kísérleti pedagógiában*, majd később a *neveléslélektanban* éppen ezért az emlékezet és a figyelem. Ezek mellett elég nagy gondot fordítottak az érdeklődés alapos megismerésére is, de az eredmények és a felfogások itt igen szélsőségesnek mutatkoztak.

Lássuk már most, hogy mi is tulajdonképen a figyelem és a csaknem mindig vele együtt tárgyalt érdeklődés.

Azt tanultuk lélektani kiképzésünk során, hogy a *figyelem* a *tudat szűkülése*, a tudatban lévő jelenségek világosságának fokozódásával. Ez azt jelenti: ha a tudatunk ráirányul valamire, akkor ez világosabban jelenik meg előttünk. Ezzel azonban együtt jár az a veszteség, hogy egyidejűleg viszonylag csak szűkebb körre terjed ki. Ha például munkahelyünkre sietünk és minden igyekezetünk arra irányul, hogy el ne késsünk, figyelmünk az éppen nekünk megfelelő járműre irányul. Annnyira csak erre figyelünk, hogy nem vesszük észre az esetleg életünket veszélyeztető másik irányból felénk közeledő közlekedési eszközöket.

A figyelem egyéb tulajdonságaira itt nem terjeszkedhetünk ki. Annál inkább sem, mert a pedagógust sokkal közelebből érinti az állandósult figyelem: az *érdeklődés*.

Az érdeklődésre vonatkozó felfogások meglehetősen ellentétesek s ez a vita mai napig sem dőlt el teljesen. Egyik legjellemzőbb vonása az, hogy mindig van benne *érzelmi mozzanat* is. Az érzelem viszont mindig valamely *értékkel* kapcsolatos és így az érdeklődés feltétlenül alárendelődik az értékrendszernek. A magyar nyelv érdekes és még eddig eléggé nem vizsgált alapot árul el. *Érdeklődés, érzelem, érték*, sőt az *értelem* is — úgy látszik — közös gyökérből származik. Valószínű, hogy az *érint* kifejezés mindegyiknek az alapja. Az értelem érintkezés révén *ismeri fel* az értéket, az érzelem ugyanilyen állandó hozzátapadással *teszi számunkra értékessé* az érdeklődés pedig állandó *törekvést* azaz *akaratot* képvisel az értéknek számunkra való biztosításában. Vagyis megtaláljuk a fő lelki jelenségek mindhárom csoportjának jellemvonásait: a megismerését, az érzelmét és a törekvését, azaz gyakoribb kifejezéssel, az akaratét.

Ez az elemzés figyelemreméltó *rendszer-tani kérdést* vet fel színre. Ha a figyelem lényeges része az érdeklődésnek, minthogy valójában az is, akkor a *figyelem* voltaképen *nem annyira értelmi jelenség*, mint azt általában eddig tanították. Több kutató, köztük *Meumann* is, rámutat már arra, hogy a figyelemmel mindig bizonyos feszültségi érzés jár együtt, de a figyelemvizsgálatok legtöbb módja

is világosan mutatja, hogy itt elsősorban az *akarat összpontosítása* szerepel, még akkor is, mikor a figyelemnek inkább vizuális oldalát vizsgáljuk. A nevelés gyakorlatában élők is tapasztalták, hogy a figyelni-nem-tudás a legtöbbször akaratgyengeséggel párosul. E megállapítások nyomán leszögezhetjük, hogy a figyelem, mint lelki jelenség, nem annyira az értelmi jelenségek sorába tartozik, mint azt az eddigi lélektani felfogások vallották. Ha nem is sorolható a tiszta akarat jelenségek csoportjába, semmiképen sem maradhat meg a régi helyén. Az értelmi, érzelmi és akarat színezet nagyjából összhangzatos egyensúlya alapján a *figyelmet a lelki élet általános jelenségei között kellene elhelyezni*, amint azt az álom, szuggesztió, hipnózis, stb. jelenségeivel is tenni szokták.

Az *érdeklődésnek* a nevelésben való szerepét először *Herbart* fogalmazta meg a neveléstan első klasszikus rendszerében. Szerinte: *az oktatás célja a sokoldalú érdeklődés*. A több mint 100 esztendővel ezelőtt kifejtett nézet úrrá lett csaknem az egész világ pedagógiai felfogásán és nevelésünk még ma is nagyobbrészt ezen a nyomdokon halad.

A szinte megdönthetetlennek vélt tanítással szemben átütő erővel először Amerikában bukkant fel ellenvélemény. A múlt század végén *Dewey*: „Az érdeklődés és az erőfeszítés az akaratnevelésben” (fordította: Kenyeres Elemér, 1927.) című munkájában fordult szembe *Herbart* felfogásával. Azt hisszük — mondja —, hogy a tárgyakat sikerül érdekessé tenni, amelyek a gyermek számára nem érdekesek. Ez tévedés és öncsalás. Ezért viszünk bele tanításunkba és nevelésünkbe mindenféle sallangot annyira, hogy gyakran maga a tanítandó anyag egészen háttérbe szorul. Helyesen állapítja meg, hogy az érdeklődés:

1. spontán, belülről jön;
2. tárgyra irányuló, azaz intencionális és
3. érték-érzelem tapad hozzá.

Érdekesen állapítja meg, hogy *Herbart* pszichológiája a tanító pszichológiája és nem a gyermeké. Olyan nép gondolatait fejezi ki, melynek szemében a tekintély, az egyéni jellem kiformalása a fontos a polgári és katonai tekintélynek való alárendelés végett. (A munka 1895-ben látott napvilágot!)

Nemzeti öntudatunk és büszkeségünk egyik ékes bizonyossága, hogy *Dewey* munkája után néhány esztendőre megjelent *Nagy Lászlónak*: „A gyermek érdeklődésének fejlődése” című munkája. *Nagy László*, a világszerte elismert magyar gyermekpszichológus, társaságunk megalapítója, *Dewey*-től függetlenül csaknem azonos megállapításra jutott, de tovább fejlesztette e tanításokat azzal, hogy a gyermek különböző életkorának jellemző érdeklődési beállítottsá-

gát is felfedezte. Ő ábrázolta először a gyermek érdeklődési szakaszait és ennek alapján gyakorlati didaktikát is állított össze. Ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével működik a társaság alapította *Új Iskola Domokos Lászlóné* vezetésével. A népiskola felsőbb tagozatára nézve *Nagy László* külön könyvben is megjelentette a felfogását (Didaktika gyermekfejlődéstani alapon). E munka, mint-hogy a nyolcosztályos népiskolák számára készült, napjainkban, a magyar nyolcosztályos népiskola megszületésekor, igen nagy haszonnal forgatható.

Az újabb nevelési irányok legnagyobb része az érdeklődésnek új értelmezése nyomán virágzott ki. A történeti hűség kedvéért meg kell említenünk, hogy az érdeklődésnek ilyen értelmezése megelőzte *Herbart* tanítását. A nagy francia szellem, *Rousseau*: „Emil, vagy a nevelésről” című munkájában írja le művészi módon a természetes érdeklődésre épülő nevelési elgondolását. Csaknem minden új pedagógiai mozgalom *Rousseau* tanításában gyökerezik, noha megteremtői nem mindenkor vannak ennek tudatában. Közismert, hogy az „Emil” írója a természetes fejlődés és a természetes lelki erők irányában gondolta el a legeredményesebb nevelést. Ezért nagyon találó *Bergson*-nak *James*-ről, az amerikaiak *Dewey*-jal rokonfelfogású pszichológusáról mondott jellemzése. Felfogása — úgy-mond — úgy áll szembe a régi nézettel, mint a vitorlás-hajó a gőzhajóval. A vitorláshajó a természet erejét, a szelet használja fel arra, hogy tovajusson, míg a gőzhajó különféle gépi berendezéssel és anyagpazarlással halad, sokszor még az áramlások ellenére is, célja felé.

Kétségtelen, hogy amilyen túlzás volt a *Herbart*-féle felfogás, annyira az ellentétbe lendül a legtöbb új iskola a gyermeknek való túlzott kedvezéssel. Ezt maga *Dewey* is látja és hangoztatja, hogy vannak olyan, a gyermek számára kevésbé érdekes dolgok, amelyeket kemény erőfeszítéssel kell megtanulniok. A számolás technikája s egyéb elemi testi és szellemi készségek bármily nehezűnkre eszenek is, csak nagy erő-összpontosítással válhatnak tulajdonunkká.

Már említettük, hogy a figyelem és az érdeklődés nehezen sorolható be a lelki jelenségek egy-egy osztályába. Ebből az általános jellegéből következik az, hogy az *egyénre legjellemzőbb sajátságok közé tartozik*. Főképen az érdeklődésre nézve igaz ez. Ismerősek azok a szokásmondások, amelyek a következőképen szólnak: „Mondd meg, hogy mit olvasol, és megmondom, ki vagy!” Vagy „Mondd meg, hogy mit szeretsz, s megmondom ki vagy!” Nyilvánvaló, hogy ezeknek a törekvéseknek a mélyén az érdeklődés áll. Az érdeklődés mozgatta cselekedeteink azonban egész személyiségünkre nézve jellemzőek s így a fenti mondások valóban helytállóak. Az ú. n. „Személyi lap” kitöltésekor tehát nagy gondot kell fordítanunk tanítványaink figyelmének és érdeklődésének pontos megismerésére.

III.

A figyelem természetét alaposabban tanulmányozni kívánó érdeklődők értékes anyagra találnak *Henning: Die Aufmerksamkeit*, valamint *Piéron: L'attention* című értékes tanulmányában, de a mi kézi könyveink is (*Kornis Gyula, Bognár Cecil* stb.) elégséges tájékozódással szolgálnak. *Henning* említett munkája azért érdekes, mert a figyelem kísérleti vizsgálatának módszereit igen gazdagon tartalmazza. E tekintetben hasznosíthatók a tölem napvilágot látott tanulmányok is. (Néhánya „A gyermek” című folyóiratban jelent meg.)

A figyelem megismerésében a megfigyelésen kívül sikerrel alkalmazhatunk egyszerűbb kísérleteket is. Ha az embermegismerés már fentebb ismertetett forrásait a *figyelem megismerése szempontjából* vesszük szemügyre, a következőket találjuk.

a) A figyelem mint élmény, általában mint feszültség jelentkezik. Tartóssága, terjedelme, hullámozása, fáradékonysága, megoszlása stb. azok a sajátságok, amelyeket önmegfigyelés útján ragadhátunk meg.

b) Nélkülözhetetlen azonban a figyelem élményszerű megismerése mellett annak a *magatartásában megnyilvánuló külső kísérő jelensége*. E tekintetben, sajnos, még kevés rendszeresen gyűjtött anyaggal rendelkezünk. Csak ösztönösen szerzett tapasztalatok nyomán állapítjuk meg pl. arról a növendékünkről, akinek a tekintete elrévedez, hogy az esze máshol kalandozik. A végtelenbe meredő szemek, az elernyedtt testtartással együttjáró semmibenzés általában a *nemfigyelés jele*. A szegző tekintet, a homlok függőleges ráncoltsága, a nekifeszülő testtartás, a lélekzet visszafojtása s gyakran a száj nyitva maradása („Tátva maradt a szája”) pedig az erőteljes figyelem külső jele. Érdekesekek azok a vizsgálatok, amelyeket *Bühler Sarolta, Schultze R., Lewin Kurt* stb. végzett. Filmeket készítettek olyan gyermekekről, akik előtt valami számukra érdekes cselekmény játszódott le. Ennek alapján kísérelték meg a figyelem külső magatartásbeli jegyeinek a rendszerbefoglalását. Igen kíváncsú lenne hasonló kísérleteknek a nálunk való megismétlése.

c) A legtöbb figyelemvizsgálat az emberismerés forrásainak harmadik csoportjából került ki. Az *egyszerű munkateljesítmény általában pontosan tükrözi a figyelem viselkedését*. Ezért az egyes kutatók különféle szellemi munkapróbákat szerkesztettek. Egyik első formája ennek a *Kraepelin-féle összeadás-próba*. A kísérleti személynek egyjegyű számokat kell szakaszonként huzamosabb ideig összeadnia. A szakaszonkénti teljesítmény nagysága, jósága és hullámozása jellemzésül szolgál a kísérleti személy figyelmére. Az egyhangú munkának a végeztetése általában alkalmas a figyelem megismerésére.

Kisebb gyermekkel, három-négy éves kortól kezdve ú. n. *kiváló-gatos próbát* végeztetnek. Összekevernek pl. 50—50 piros és sárga színű kártyalapot. A gyermeknek az a feladata, hogy szín szerint

szétválogassa. Nagyobb gyermekeknél a *Bourdon-féle* ú. n. áthúzó-próbát használhatjuk. Ennek legegyszerűbb formája az, mikor a gyermek egy újságlap-darabon bizonyos betűket, — pl. az összes t-ket s e-ket — áthúzza. Alkalmasnak bizonyultak az ú. n. *kulcs-próbák* is. Ezeknek a lényegét az alábbi példán érthetjük meg:

a á b c d e é f g h i j k l m n o p r s
k l m n o ö p r s t v z x y a á b c d e

A gyermeknek az a feladata, hogy megadott szavakat a fenti kulcs szerint átírjon. Pl. édes = poëe, vagy kép = xpc, stb. Gyakran alkalmazzák a *számoszlop-összehasonlítást* is. A két oszlopban álló számokat össze kell hasonlítani avvégből, hogy az esetleges eltéréseket megtaláljuk:

856342187
943027561
307221286

856342187
943027501
307221286 stb.

Általában a *helyesírási hibák* elkövetésében is szerepel a figyelem. Mindenki tudja magáról, hogy — különösen fáradtság esetén — gyakrabban ejt ú. n. figyelmetlenségi hibát. Ezért a szakértő szemmel felülbírált írás is szolgáltat adatot a gyermek figyelmének megítéléséhez.

Az érdeklődés megfigyelésére már *kevésbé alkalmasak* az ilyen egyszerű és elvont tevékenységek. Ennek a megismerésére *Nagy László* alkalmazta az egyik legnagyobb szerű módszert. Nyaralóhelyén gyermekmegismerési vágyától indítva, összebarátkozott a község ifjúságával. A falu gyermekei állandóan vele voltak, együtt jártak kirándulni, együtt játszottak, együtt látogatták meg a kovács-és bognárműhelyt, együtt figyelték a falu nyári munkás életét. Évről-évre megismétlődött ez, s *Nagy László* a tudós állhatatos kitartásával jegyezte fel megfigyeléseit. A módszer nagyszerűsége abban rejlik, hogy egyidejűleg nyílt alkalom annak a megfigyelésére, hogy a különböző korú gyermekek miképpen viselkednek azonos helyzetben és körülmények között. Azután a megfigyelő ellenőrizte a fejlődéstani elkülönülést oly módon, hogy a későbbi években szerzett tapasztalatokat összehasonlította ugyanannak a gyermeknek azonos körülmények között mutatott viselkedésével. Látjuk tehát, hogy *Nagy László* az embermegismerés egyik manapság elismerést nyelő forrását alkalmazta már évtizedekkel ezelőtt, így tehát joggal sorozzuk őt az úttörő magatartás-pszichológusok közé.

Az ifjúkor és az ezt megelőző éres korának érdeklődési iránya szépen tükröződik az ilyenkorúak rendszerint vezetett *naplóiban és levelezéseiben*. Ezt a megismerési forrást nálunk főképpen *Kempelen Attila* tárta fel.

Az ifjúság érdeklődésére igen alkalmas módszernek bizonyult az *ifjúság olvasmányainak szemmel tartása*. Több ilyen vizsgálatot végeztek nálunk is. (*Nyireő Éva, Szondy György, Dobos László* stb.) Általános tapasztalat az, hogy az ifjúság mindig erősen rá-rezdül a korszellem alakulására. Míg néhány évtizeddel ezelőtt a technikai érdeklődés uralkodott, addig napjainkban mindinkább erősödik a *szociális és a politikai kíváncsiság*.

IV.

Az állandó tervszerű megfigyelés legtöbbször azért bizonyul nehéz feladatnak, mert a *technikáját nem ismerjük*. Az iskolai napló, de maga az ú. n. személyi lap is túlságosan nagy ahhoz, hogy állandóan magunknál hordjuk. Pedig a megfigyelés csak akkor eredményes, ha az észlelt jelenséget azonnal rögzítjük. Egyébként a sok gyermekkel foglalkozó nevelő fejéből könnyen elszállanak az osztályon kívül (pl. kiránduláson, ünnepélyen stb.) észlelt megfigyelések. A megfigyelésnek tehát azonnal és írásban kell történnie.

Ezt csak úgy valósíthatjuk meg, hogyha *állandóan magunknál* hordható megfigyelési naplóval rendelkezünk. Ez körülbelül akkora lehet, mint a tanári zsebkönyv. A neveket azonban úgy kell elosztani benne, hogy egy-egy gyermekre két-három lapnyi hely jusson. Nagyon megkönnyíti munkánkat, ha naplónk ábc-s szélfogazattal van ellátva. Még alkalmasabb természetesen az olyan forma, amelyben az egyes lapok cserélhetők (Az M. kir. Honvéd Képességvizsgáló szerkesztette napló ilyen. L. 12—13. lk.)

Nagyon megszívlelendő tanács az, hogy a feljegyzéseket *soha sem a lélektani kifejezés használatával kezdjük el*. Nem azt írjuk tehát, hogy durva, erőszakos, vagy feledékeny, jóindulatú, hanem *mindig magát* azt az *eseményt*, amellyel kapcsolatban ezt nála feltételezzük. Csak mikor már kellő számú esettel rendelkezünk, akkor olvassuk el az összes reávonatkozó feljegyzéseinket s azután kíséreljük meg lelki képének megrajzolását.

Munkánk helyességének kitűnő *ellenőrző módja az*, ha néhány ilyen lélekrajzot név nélkül átadunk olyan kartársunknak, aki szintén ismeri tanítványainkat. Ha ki tudja választani, hogy melyik kire vonatkozik, akkor bizonyos, hogy munkánk megbízható. Ez a módszer egyébként igen alkalmas megfigyelési készségünk tökéletesítésére és tanítványaink teljesebb megismerésére.

Azzal számolnunk kell, hogy a személyi lap adatai általában *csak viszonylagos értékűek*. A megfigyelés során ugyanis csak azoknak a tanulóknak az ismeretére támaszkodhatunk, amelyeknek csoportjába megfigyeltünk is tartozik. Csak e csoport egymáshoz való viszonyításából állapíthatunk meg értéfkozatot. Különösen érvényes ez az általában átlagos tulajdonságú tanulóra. Az igen kiváló, vagy túlgyenye személyiségek jellemzése általában könnyebb feladat. A viszonylagosság kiegyensúlyozására ajánlatos néhány egyszerűbb

kísérletet elvégezni. A kísérlet exakt adatai azután módot nyújtanak arra, hogy egy-egy osztály értékét évről-évre pontosabban összehasonlítsuk.

V.

Igen valószínű, hogy a „Személyi lap” mai formája évek során változtatásokon megy majd keresztül. A nevelő jövőre kiképzése biztosabb és megbízhatóbb megfigyelési eredmények feljegyzését teszi lehetővé. Eljön az az idő, amikor sok millió magyar gyermek lelki jellemzésének adatát szakértő kezek összesítik. Ennek általános nevelésügyi jelentőségén kívül van egy másik nagy értéke is. Az t. i., hogy újabb forrással gazdagodik az az adatkincs, amely a magyar ember és a magyar lélek igazi megismerése szempontjából rendelkezésünkre áll. A magyar nevelés ugyanis nemcsak a magyar művelődési értékek fenntartásából, továbbszármaztatásából és továbbfejlesztéséből áll. *A magyar nevelésnek alkalmazkodnia kell a magyar lélek sajátosságaihoz is.* Nem egy nevelési nehézség és oktatásbeli eredménytelenség származott abból, hogy gyakran a magyar léleknek merőben idegen szellemű felfogást kényszerítettünk a magyar ifjúságra. A magyar sikertelenség, a cél előtt való összeroppanás ellentétben áll a magyar hősi lélek igen sok páratlan teljesítményével. *A megfigyelés alaposabb és tökéletesebb elvégzése reménységet gyújt bennünk, hogy ezzel a fáradozással hozzájárulunk a magyar lélek igazi megismeréséhez s ezen keresztül az új magyar nevelés megteremtéséhez.*

A tanulók emlékezete.

Schmidt Ferenc.

Az emlékezet régi tudattartalmainknak felidézése. Mivel a tanítás alkalmával állandóan szükséges a régi tudattartalmak felidézése, ezért itt is fontos tényező az emlékezet. Nem szabad azonban összevetészenünk az emlékezetet az értelemmel. Az emlékezet, mint a fenti meghatározás mutatja, csupán a megtartott régi tudattartalmak visszaidézése, tehát egy képesség arra, hogy a felfogott különböző hatásokat megőrizzük és rövidebb-hosszabb idő múlva ismét felidézzük. Tehát ez bizonyos raktározó képesség, melynek kétségtelenül csak akkor van igazi értéke, ha anyagát az értelmi tevékenység — gondolkodás — közben felhasználhatjuk. Ezért fektet a mai tanítás kevesebb gondot az úgynevezett kívülről való betanulásra, mert nem lát benne mást, mint csupán gépszerűséget, mely önmagában értéktelen adathalmaz, szóhalmaz és csak az értelmi munkával válik értékessé.

Ha a régebbiekkel szemben kevesebb gépszerű betanulást követel is a mai iskola és tevékenységének központjában a gondolkodásra szorítás áll, mégis fontos tényező marad az emlékezet, mert kétségtelen, hogy a jó emlékezet erős segítője az értelmi munkának. A jó emlékezetű tanuló, ha közepes értelmi képességgel rendelkezik is, mégis előnyben van a gyenge emlékezetű, de jobb értelmi képességű társánál, mert nagyobb tudat-anyagot tud megőrizni és adott esetben felidézni, mint a másik. Nagy előnyt jelent a jó emlékezet és jó értelem együtt. Az ilyen tanuló gazdag raktárral rendelkezik, melyből tetszése szerint meríthet mindig.

Az emlékezet összetett szellemi sajátosság. A felidezés csak akkor lehetséges, ha van elraktározott tudattartalom, tehát képesség arra, hogy a régi tudattartalmakat megőrizzük. A megőrzés pedig felfogást, megragadást, birtokbavételt követel. Így oszlik az emlékezet-folyamat három részre: bevésésre, megőrzésre és felidezésre. A jó emlékezet feltétele tehát az erős bevésés, a kellő megőrzés és a helyes felidezés.

Jelenleg minket az emlékezeti folyamat harmadik része: a felidézés érdekel különösebben. A felidézés történhet a bevésés után azonnal — azonnali emlékezet, vagy rövidebb-hosszabb idő múlva — megtartó emlékezet. (*Ranschburg*nál: *memoria immediata* és *memoria conservativa*.) Úgy az azonnali, mint a későbbi felidézés lehet helyes, vagy téves, esetleg teljesen eredménytelen. Ha a téves, vagy eredménytelen felidézések közül kizárjuk azokat, melyek oka a gyenge bevésés, vagy a feledés, úgy még mindig marad elég tekintélyes számú tudattartalom, melyre esetleg tévesen emlékezünk, vagy amelyre emlékezünk, de erőlködésünk ellenére sem vagyunk képesek azt felidézni. Hányszor mondjuk, hogy „a nyelvünkön van” valamely név, de mégsem tudjuk kimondani, illetve tudunk valamit, de mégsem jut eszünkbe, nem tudjuk felidézni. A diákok által sokszor elhangzó kifogásnak: „Tudom, de nem jut eszembe”, — lehet komoly lélektani alapja is. A felidézési nehézségek, illetve tévedések okaira *Ranschburg*¹ mutatott rá. Az emlékezeti erő kísérleti vizsgálata közben felfedezte a hasonló, illetve egyező tudattartalmak gátló hatását. (A szakirodalom ezt *Ranschburg*-féle jelenségnek, vagy *R.*-féle gátlásnak nevezi.) Eszerint a tudatban az egyező, illetve hasonló tartalmak egyesülni igyekeznek és gátolják egymást a felidezésben. Azért nem jut egy név eszembe, mert egy hozzá hasonló név gátolja a felszínrekerülésben. Rosszul emlékszem egy szóra, vagy számra, mert a benne szereplő egyező alkotórészek összeolvadtak. Az asszociációs gátlás világos példáját mutatja egy leányiskolában megtörtént eset. Történelem órán a tanár a harmincéves háborút kérdezte. A háború svéd szakaszára került a sor. A felelőnek nem jutott eszébe a svéd király neve. Társai sügtak: „Gusztáv, Gusztáv...” A leányka meghallotta és gondolkodás nélkül felelt: „Gusztáv Frölich”. Abban az időben ugyanis Gusztáv Frölich, mint filmszínész, virágkorát élte és a legtöbb leány érte rajongott. A két név — Gusztáv Adolf és Gusztáv Frölich — egyező része a tudatban összeolvadt. Az időszerűsége és állandó szereplése miatt a Frölich név erősebben hozzátapadt a Gusztáv szóhoz és így keletkezett a közderültséget kiváltott, de lélektanilag törvényszerű felidezés: Gusztáv Frölich, Gusztáv Adolf helyett.

A felidézési nehézségek, illetve tévedések oka lehet továbbá az ú. n. perseverációs törekvés is. Az egyes tudattartalmaknak ugyanis megvan az a sajátossága, hogy a tudat felszínén megmaradnak és az egyén nem tud tőlük szabadulni és állandóan gátolják más tudattartalmak felszínre kerülését.

¹ *Dr. Ranschburg Pál*: Adatok az emlékezet pathológiájához. Különlenyomat a Magy. Fil. Társ. Közlönye 1911. 2. számából. — Miért nem jutnak eszünkbe nevek, adatok és egyéb tudott dolgok? *Psychológiai Tanulmányok*. I. Budapest, 1913. 35. l. — Az emlékezésbeli tévedések törvényszerűsége. *Psychológiai Tanulmányok*. II. Budapest, 1914. 99. l. — Az emberi elme. Budapest, 1923. I. 117. lap.

Mellőzve a továbbiakat, mindezeket csak röviden érintettem azért, hogy a tanulók megfigyelésénél az emlékezet elbírásánál ezekre is gondoljon a tanár és ne tudjon be gyenge felfogó képességnek, rossz megtartó képességnek, vagy megbízhatatlan, gyenge felidéző képességnek olyan jelenségeket, melyeknek okai maguktól a tudattartalmaktól függnének és a lelkiéletnek törvényszerű jelenségei.

Az emlékezeti folyamat sajátosságait *Ranschburg* az úgynevezett szópármódszerrel vizsgálta. Egy- és kéttagú főnevekből 25 szópárt állított össze, melyeket három szakaszra osztott. A szemléltetett, vagy felolvasott szópárokat a kísérleti személynek hangosan kellett utána mondani. Egy-egy szakasz végén történt a kikérdezés. És pedig úgy, hogy *Ranschburg* az első (az egytagú) szót megmondta, vagy megmutatta és a kísérleti személy ráfelelt a hozzátartozó másik szót. Nemcsak a feleletek jóságát, de idejét is mérte. Az összes szakaszok kikérdezése után a jó feleletek számának és az egyes feleletek középidejének hányadosa adta az azonnali emlékezet mértékét. Huszonnégy óra múlva, esetleg később is, új betanulás nélkül ismét kikérdezte a fenti eljárással a szavakat. Ennek eredménye mutatta aztán a megtartó emlékezet erejét.

A *Ranschburg*-féle szópároknak a fejlődéskutatás céljából történt némi módosítása után *Nagy László*¹ a szópármódszerrel vizsgálta a 7—19 éves fiúk és leányok emlékezetének fejlődését.

Kísérletei nyomán *Cser János*² a *Ranschburg*—*Nagy*-féle szópárokkal vizsgálta a székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumában a 9—14 éves fiú- és leánytanulók emlékezetének terjedelmét és minőségét. Kísérleteinek eredményeképpen megrajzolta az emlékezet fejlődésmenetét is.

Az emlékezet fejlődésének kérdésébe mélyen belevilágítanak azok a kísérletek, melyeket *Bühler Sarolta*³ bécsi egyetemi tanár irányításával *Brunswik Egon*, *Goldscheider Lajos* és *Sr. Pilek Elza* végeztek. A kísérletek a 6—18 éves fiúk és leányok szóbeli (verbális) és tárgyszemléleti emlékezetének fejlődését kutatták. A szóbeli emlékezet vizsgálatára az ú. n. megtanulási eljárást alkalmazták. Értelmes és értelmetlen szavakból sorokat állítottak össze. A szavakat addig ismételtették a kísérleti személyekkel, míg hibátlanul nem tudták. Az ismétlések száma és a ráfordított idő adta aztán meg az emlékezet erejének mértékszámát. A tárgyszemléleti emlékezet fejlődésének vizsgálatára összefüggő és össze nem függő

¹ *L. Nagy*: Experimentelle Untersuchungen über die Entwicklung der Gedächtnis- und Denkformen der Knaben und Mädchen zwischen 7—19 Jahr. XI. Kongress für exp. Psych. in Wien. 1929. 113. l.

² *Dr. Cser János*: A emlékezet terjedelmének és minőségének vizsgálata. Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok. Budapest, 1936. 128. l.

³ *D. E. Brunswik*: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Beihefte zur Zeitschrift f. angew. Psych. XX. Leipzig, 1932.

tárgysorozatokat szemléltettek. Így tizenkét képből álló történetet (képeskönyv); 24 pár tárgyat; 8 feladatcsoportból álló helyzetmegoldásokat. Ezek alkották az összefüggő tárgysorozatokat. Az össze nem függőek voltak: 9 mozgás visszaadása egy labdaiskola keretében; 9 lerajzolt mértani alaknak emlékezetből való lerajzolása; 9 mutatott színre való visszaemlékezés.

Mivel az emlékezet fejlődését az emlékezet elbírálásánál ismerni kell, azért a felsorolt kísérletek eredményeinek felhasználásával az emlékezet fejlődését a 6—18 éves korokra a következőkben vázolom. A vázolt fejlődés elsősorban a szóemlékezeti sajátosságokra vonatkozik, mert jelen esetben inkább erre van szükség.

A fejlődés a 10—11, esetleg a 12 éves korig igen gyors. Nagyon fogékonyak ebben a korban a tanulók a szavak iránt, így indokoltnak látszik, hogy ebben a korban kezdjük el a tanulókkal az idegen nyelvek taníttatását, mert könnyebben felfogják és megtartják, mint a későbbi korokban. Ebben a korban játszva tanulja meg a gyermek az idegen nyelvet. Mikor ezt hangsúlyozom, természetesen nem az idegen nyelv nyelvtani sajátosságaira, hanem az idegen nyelven való beszéd megtanulására gondolok.

A 10—11 éves korban a fejlődésben egy kis megállás, esetleg némi kis visszaesés mutatkozik. Gondoljunk erre a II., III. osztályú tanulók elbírálásánál.

A visszaesést egy újabb nagy nekilendülés követi a 13—14 éves korig. Erős ez a nekilendülés, de nem olyan meredeken felfelé haladó, mint a 6—11 éves koroké.

A 14—15 éves korban újabb kis visszaesés mutatkozik, majd utána megint erős nekilendülés a 18 éves korig.

Ime tehát a szavak megtartó képessége a tanulóknál az életévek folyamán — eltekintve a kétízbeni kisebb visszaeséstől — állandó javulást, fejlődést mutat.

Ugyanezt az állandó fejlődést mutatja nagy vonalakban a tárgyszemléleti emlékezet is.

Az eddigiekben az emlékezet fejlődését a fiúknál és leányoknál együttes képben szemléltük. Vegyük külön a kettőt és akkor jobban megértjük a vázolt fejlődésmenetet.

Általában a szóemlékezet terén a leányok vezetnek. Könnyebben jegyzi meg a szavakat és így könnyebben is tanulnak, mint a fiúk. A fejlődés gyorsabb náluk, mint a fiúknál. Vannak ugyan életszakaszok, mikor a leányok emlékezeti fejlődése meglassul és a fiúk vezetnek, de átlagosan mégis a leányok vezetnek.

Ha az egész fejlődési menetet tekintjük, úgy a fiúk fejlődése egyenletesebb, mint a leányoké. A leányok sokkal ingadozóbb képet mutatnak. Ez is fontos sajátosság, melyre a leányiskolában kell tekintettel lenni.

Az erős haladás utáni első esés a leányoknál a 11 éves korban mutatkozik, míg a fiúknál inkább a 12 éves korban. Ez való-

színüleg az előserdüléssel függ össze. A serdülés első jelei már messziről is éreztetik hatásukat és a testi fejlődés nagyobb üteme kihat a szellemi teljesítmény erejére.

A második visszaesés a leányoknál a 13, 14 éves korban és a fiúknaál a 15 éves korban már világosan a serdüléssel függ össze. Az emlékezet erejét csökkenti a megindult erőteljes nemi érés. Igen fontos ezzel a tanításnál is számolnunk, mert így értjük meg a hirtelen változásokat, melyek a tanulásnál is mutatkoznak. Nem mindig tehet a gyengébb tanulási eredményről a tanuló. Nem szabad erről sem elfelejtkeznünk.

Ilyen az általános emlékezet fejlődésmenete, melytől természetesen az egyéni emlékezet fejlődése többé-kevésbbé eltérő képet mutathat. Éppen az eltérések megfigyelése nyújt a tanárnak lehetőséget az egyes tanuló-egyénségek megismerésére.

Az emlékezet minden felfogott dologra irányul, de nem egyenlő erővel. A különböző behatások felfogása és megőrzése egyéni különbségeket mutat. Vannak, akik inkább szavak, mások, akik inkább színek, alakok, tárgyak, zenei benyomások, események, helyzetek, esetleg számok, gondolatok stb. iránt mutatnak nagyobb emlékezeti erőt. A megfigyelésnél tehát arra is ki kell terjeszkednünk, hogy találunk-e a tanulóknál ilyen különleges egyéni vonásokat?

A tanárnak sokszor van alkalma a tanulók emlékezetének megfigyelésére. A feladatok számonkérésénél, az új anyag megbeszélésénél, az egyes tanítási egységek összefoglalásánál mindig jut kellő alkalom az emlékezeti sajátosságok megfigyelésére is. Fontos az *állandó* megfigyelés, mert csupán egyes alkalommal történő megfigyelés nem adhat biztos és hű képet a tanulók emlékezetéről. Ha akkor kérdeztük, mikor nem készült, vagy ha bármilyen okból (pl. fejfájás, rossz közérzés, fáradtság, lehangoltság, előző behatások indulati maradványai stb.) nem volt a felelethez hangolódva, nem kaphatunk igazi értékes megfigyelési eredményeket. Állandó feljegyzések, az emlékezetére vonatkozó megfigyelések adják csak az egyes tanulók emlékezeti sajátosságainak igazi képét.

Az emlékezet fejlődésmenetének állandó figyelemmel kísérése, az esetleges különleges egyéni emlékezeti sajátosságok megfigyelése mellett a tanárnak még a következőkre kell figyelmét kiterjesztenie:

Megfigyelandó az emlékezet ereje. Vannak tanulók, kik a felfogott dolgokra teljes biztonsággal, erősen emlékeznek. Határozottan és meggyőződéssel idézik fel a régebbi tudattartalmakat. Viszont vannak olyanok, kik nem bíznak emlékezetük erejében. Félénken idézik fel a jó emlékezeti anyagot is. Ha megkérdezzük tőlük, hogy jó-e biztosan, amit mondtak, nem mernek határozottan igennel válaszolni. Tudásuk bizonytalan, könnyen zavarba lehet

őket hozni. Így tehát két típust jegyezhetnénk fel ebből a szempontból: erős és gyenge emlékezetű tanulót.

De nemcsak az emlékezet ereje a fontos. Lényeges az is, hogy a tanuló önelbírálása mennyiben helyes. Milyen az emlékezet tényleges értéke? Az emlékezet értéke lehet jó, ha a bevésített anyagot helyesen adja vissza; hibás, ha a tanultakat tévesen idézi fel és rossz, ha a felidézett anyag egyáltalában nem egyezik a betanult anyaggal. Így az emlékezet értékére nézve megkülönböztetünk: jó, hibás és rossz emlékezetet.

Az emlékezet alakja sem egyenlő. Emlékezhethet valaki, csupán a szavak külső alakjára, formájára, anélkül, hogy belső értelmét felfogta volna. Ez a gépszerű (mechanikus) emlékezet. A legtöbb magoló típusú egyén ide tartozik. Ha az emlékezet inkább a belső értelmi összefüggésre terjed ki, úgy értelmes (logikus) emlékezet-ről beszélünk. Alakjára tehát az emlékezet lehet gépszerű, vagy értelmes.

Megfigyelésre érdemes még az emlékezet és tanulás viszonya is. Vannak könnyen tanulók, kik az egyszer megtanult anyagot erősen megőrzik, nehezen felejtnek. Ezeket nevezhetnénk *jófejüknek*. Vannak növendékek, kik könnyen tanulnak, de könnyen is felejtnek. Nem őrzik meg a megtanultakat. Ezek a *feledékeny* tanulók. Mások nehezen tanulnak, de amit egyszer megtanultak — fejükbe vertek — azt meg is tartják, nehezen felejtik el. Ezek a *keményfejű* tanulók. Végül akadnak olyanok, kik nehezen tanulnak, és azt is, amit nagynehezen fejükbe vernek, igen gyorsan elfelejtik, nem tudják megőrizni. Az ilyenek a *gyengefejű* tanulók.

Összefoglalva a fentieket, a röviden kifejtett lélektani megalapozás szerint a tanárnak az emlékezeti megfigyeléseknél a következőkre kell kiterjeszkednie:

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1. Az emlékezet fejlődése. | Rendes, vagy eltér a rendestől.
Gyorsabb, vagy lassúbb. |
| 2. Az emlékezet tárgya. | Irányul-e különlegesen valamire az emlékezet? |
| 3. Az emlékezet ereje. | Erős, vagy gyenge. |
| 4. Az emlékezet értéke. | Jó, hibás, vagy rossz. |
| 5. Az emlékezet alakja. | Gépzerű, vagy értelmes. |
| 6. Az emlékezet és tanulás viszonya. | Jófejű, feledékeny, keményfejű.
vagy gyengefejű. |

A tanulók gondolkodása.

Schmidt Ferenc.

A sajátképeni gondolkodás értelmi tevékenység, melynél az egyes tudattartalmakat egymásra vonatkoztatjuk, új tartalmi csoportosításokba sorakoztatjuk, hogy ezáltal egységbe összefogva új tudattartalmakat hozunk létre. Lényeges követelménye a gondolkodásnak az új tartalomszerzés. A gondolkodás tehát tulajdonképpen vonatkoztatási élmény, melynek alapján a dolgok között viszonyokat állapítunk meg, mint az egyformaság, hasonlóság és ellentét. A dolgok viszonyainak észrevétele és kifejezése az ítélet. Ítéletek egymásravonatkoztatása a következtetés. Az ítéletalkotások kapcsán ugyanarról a tárgyról nyert sokféle ítéleteink eredménye a lélektani értelemben vett fogalom.

A gondolkodás folyamatának csak egy része tudatos. Nemcsak akkor gondolkodunk, ha figyelmünket tudatosan valamilyen dolgokra ráirányítjuk és azokat egymásra vonatkoztatjuk, hanem akkor is működik bennünk a gondolkodás gépszerű folyamata, amikor erre külön nem összpontosítjuk figyelmünket akaratlagosan. Van bizonyos gépszerűsége (mechanizmusa) a gondolkodásnak, melynek legfontosabb elmetani törvénye az ú. n. *Ranschburg-féle jelenség*. Erre az emlékezetről szóló fejezetben mutattam rá és úgy szól, hogy a tudatban az egyező, vagy közel egyező tartalmak egybeolvadni törekszenek. Ez az egybeolvadási törekvés indítja meg a gondolkodás gépezetét.

A gondolkodás gépezeténél fontos szerepük van az ú. n. *vezérképzeteknek*. Ezek azok a képzetek, melyek a tudat alatt irányítják a régi tudattartalmak felújítását. Pl. jelenleg a gondolkodás elmefolyamatáról van szó, így munkám közben a „gondolkodás” vezérképzet” mintegy felhajtja, készen adja a tudatban levő mindazon képzeteket, melyek erre vonatkoznak. Így segíti a vezérképzet a gondolkodást.

Fontos szerep jut továbbá a gondolkodásnál az *analógiának* is. A gondolkodásra hajlamos egyének igen érzékenyek az analógia

iránt. *Ranschburg*¹ írja, hogy hosszú időn keresztül gondolkodott eredmény nélkül azon, hogy hogyan lehetne szavakat úgy egymásután szemléltetni, hogy azok szemléltetési ideje pontosan egyező legyen és szükség szerint szünetek is beiktathatók legyenek. A tudatos gondolkodással semmi eredményt nem ért el. Már szinte letett arról, hogy ezt a mechanizmust megoldhassa, mikor egy alkalommal, anélkül, hogy a vázolt törekvés eszébe lett volna, egy órás üzletben véletlenül kezébe akadt egy olyan óra, mely egy kis nyíláson át mutatta, állandó egyenletes tovahaladással a percekét. Minden különösebb akarati behatás nélkül azonnal megszületett agyában az általa megszerkesztett és azóta mindenfelé használatos készülék, a mnemometer. Az analógia a tudat alatti gondolkodás útján meghozta a kívánt eredményt, melyet a tudatos gondolkodás talán soha sem nyújtott volna.

A gondolkodás gépezetének sajátosságainál nem felejtkezhetünk el az ú. n. *felszálló képzetekről* sem. Ezek olyan képzetek, melyek öntudatlanul, maguktól hirtelen felmerülnek igen élesen a tudatban és nyomukban megindítják a tudatos gondolkodást.

A gondolkodásnak ilyen tudatalatti gépezete igen fontos tényezője a tulajdonképeni gondolkodásnak. Sokszor tapasztaljuk, hogy a dolgoknak meg kell érnie bennünk, míg teljes világossággal áttekinthetjük. Hányszor megtörténik, hogy hosszú időn keresztül hiába vesződünk valamilyen kérdés megoldásán és egy alkalommal hirtelen, minden rágondolás nélkül egyszerre készen adja elménk az egész megoldást. Tréfásan szoktuk mondani a tanulóknak, hogy tegyék a könyvet a párnájuk alá, majd, amit nem értenek meg este, az éjjel a fejükbe száll. Ha nem is száll magától a fejbe a meg nem tanult lecke, mégis annyit igazol a lélektani kutatás, hogy az éj folyamán a kérdések tovább élnek tudat alatt az elmében és sokszor megoldódnak maguktól reggelre.

A sajátlagos gondolkodás alapja az ítélet, mely tartalma szerint többféle lehet. Így lehet az ítélet érzékek egymásra vonatkoztatásának eredménye. Pl. két súly összehasonlításánál bekötött szemmel. Ez a *tiszta érzéketi ítélet*. Ítéletet alkothatunk továbbá valamely érzékletnek képzethez, vagy fordítva képzetnek érzéklethez való vonatkoztatásával is. Az előzőről beszélünk mindannyiszor, amikor egy tárgyról, vagy személyről megkérdezzük, hogy micsoda, kicsoda, az utóbbinál pl. egy névhez keressük az alakot. Ezek a *vegyes ítéletek*. Végül, ha képzeteket vonatkoztatunk képzetekhez, úgy *tiszta képzetítéletek* keletkeznek.

A következtető képesség belső sajátosságainak kísérletes vizsgálata közben *Ranschburg*² azt találta, hogy a következtetés alakja

¹ Dr. *Ranschburg Pál*: Az emberi elme. I. Budapest, 1923. 146. l.

² Dr. *P. Ranschburg*: Experimentelle Beiträge zur Lehre von Gedächtnis, Urteilen und Schlussfolgerungen an Gesunden u. Kranken. (Arch. f. d. ges. Psychol. Bd. 7. 1930.

(figurája) nehezíti vagy könnyíti a gondolkodást. Az ismert arisztoteleszi három syllogizmus figurának megfelelő következtetési feladatokat készített, melyeket VIII. osztályos gimnáziumi tanulókkal oldatott meg. Az eredmény az volt, hogy az arisztoteleszi két első figurának megfelelő következtetés megoldása sokkal könnyebbnek látszott, mint a harmadik figurának megfelelőé. Boda¹ azt találta, hogy a nehézséget nem is annyira a következtetés alakja, mint inkább a következtetésben szereplő tételek belső sajátosságai okozzák.

A lélektani kutatások mindenesetre bevilágítanak a gondolkodás belső sajátosságaiba és közelebb visznek ezen bonyolult és nehezen megközelíthető lelki tulajdonságunk megértéséhez.

Nemcsak maga a gondolkodás sajátossága, de annak fejlődése érdekli a növendékét megfigyelni és jellemezni óhajtó tanárt.

A gyermekek sajátképeni gondolkodásáról tulajdonképpen akkor beszélhetünk igazán, mikor belekerül az ú. n. általános érdeklődés korába. Ez a 3—7 éves kor. Ebben a korban a gyermeket minden érdekli. Állandóan kérdezősködik, egyik kérdés a másikat éri és alig győz a környezete felelni rájuk. Az így erőteljesebben meginduló érdeklődés, illetve ezzel kapcsolatos gondoskodás korának sajátosságaira Nemesné M. Márta² és Piaget megfigyelései mutatnak rá. Megfigyeléseiknek eredményeképpen azt találták, hogy ebben a korban már minden érdekli a gyermeket és így minden gondolkodásra indítja.

Az egyes gondolkodási folyamatok fejlődési menetét nálunk különösen Cser János³ vizsgálta 10—14 éves fiú és leány tanulókon. Vizsgálta az analógia érzéknek, a fogalmak osztályba foglalásának, a számsorkiegészítéseknek, a szövegkiegészítéseknek, az ellentétek megtalálásának fejlődését. Kísérletei alapján azt találta, hogy mind ezen gondolkodási területeken igen erős a fenti korokban a fejlődés és általában a fiúk fejlődése erőteljesebb, mint a leányoké.

A gondolkodás tehát ugyancsak fejlődő lelki sajátosság. A sajátképeni gondolkodás fejlődését összefogóan Nagy László⁴ állapította meg. A gyermekek értelmi fejlődésének vizsgálatával kapcsolatosan a 8—19 éves korokra három gondolkodási típust állapított meg, a *szubjektív*, az *objektív-konkrét* és az *elvont típust*. A szubjektív típusra jellemző a képzelet erős szerepe és a mások véleményének pusztá reprodukciója. Az objektív-konkrét típusnál már nem a szubjektív érzelemvilág, hanem a valóságos tudás jut szerephez. A kor jellemzője a külső természetűség és a valóság (konkrét-ság). Az elvont típus fő sajátossága a belső motívumkeresés.

¹ Dr. Boda István: A következtető képesség, mint „értelmiségvizsgálati probléma. Magy. Psych. Szemle, IV. évf. 1931, 26. lap.

² Nemesné M. Márta: A tartalmas kérdések kora. A Gyermek XIII. évf. 1919, 138. lap.

³ Cser János vizsgálatai megjelentek a Gyermek 26. és 27. évfolyamában.

⁴ Nagy László: A háború és a gyermek lelke. Budapest, 1916.

Nagy László feldolgozása alapján a fejlődést a következőben vázolom: A 8 éves korban uralkodó szubjektív típus mindinkább veszt szerezéséből, míg végül a 12 éves kor után teljesen eltűnik. A 9 éves kortól egész a 15 éves korig a gondolkodás terén az objektív-konkrét típus veszi át a vezetést. Ez a típus a 11—13 éves koroknál vezet a legerősebben, a 14 éves korban erős esést mutat és 15 éves korban átadja vezetőhelyét az elvont típusnak. A 15—19 éves kor uralkodó gondolkodási típusa az elvont gondolkodás. Gyakorlatilag a jelen esetben azt jelenti ez a mi számunkra, hogy a középiskola négy alsó osztályában általánosságban az objektív-konkrét gondolkodás az uralkodó, bár erős növekedést mutat, különösen a negyedik osztályban az elvont típus is, a felső négy osztályban pedig nagy erővel vezet az elvont gondolkodás típusa.

Míg Nagy László inkább a gondolkodást megindító külső tényezők alapján figyelte meg a fejlődést, addig Pénzes Zoltán¹ a gondolkodás belső folyamata alapján jellemezte az egyes fejlődési korokat. Így: A 10—13 éves kor az *analízis kora*. A kort jellemzi a gyakorlati gondolkodás és a lázas tevékenység. Ebben a korban olyan viszonylatokat keres a tanuló, melyek analízis útján állapíthatók meg, pl.: különbözőség, különféleség, ellentét, ellentmondás stb. A 14—16 éves kor a *szintézis kora*. Amíg az előző kor inkább a külső, valóság-világgal törődött, addig ez a serdülő korra jellemzően, a belső lelki világ felé fordul. A gyakorlati gondolkodás mindinkább elvonttá lesz. A nagy tevékenység helyét a dolgokban való belső elmélyedés (kontempláció) foglalja el. Az analízissel szemben inkább a szintézis tevékenysége indul meg. Uralkodó viszonylatok: a hasonlóság, a rokonság, az egyenlőség stb. A 17—18 éves kor a *rendszeralkotás kora*. A gyötrő alaphangulatú problémaélmények feloldódnak és helyükbe a rendszerezés munkája lép. A rendszerezésnek megfelelő uralkodó viszonylatok: az osztály, a rész-egész, az összefüggés stb.

Áttekinthetőség miatt Nagy László és Pénzes Zoltán eredményeit alábbiakban kapcsolom össze:

10—13 év. Az analízis kora.

Erősen esik a szubjektív típus. Uralkodó az objektív-konkrét típus.

14—16 év. A szintézis kora.

A nagy része objektív-konkrét típusú. Emelkedik és győz az elvont típus.

17—18 év. A rendszeralkotás kora. Uralkodik az elvont típus.

A gondolkodás lélektani sajátosságai, a fejlődés kérdései és a típusok megállapítása mellett jellemző még a tanuló gondolkodására az *időtartam* is. Vannak igen gyorsan gondolkodók, kik gyorsan megoldják az eléjük tűzött feladatot, illetve gyorsan megtalálják a

¹ Pénzes Zoltán: A tanuló lényegmeglátó képessége. A Gyermek. 29. évf. 1937. 1. lap.

megoldás kulcsát. Ismerünk viszont igen lassú gondolkodású tanulókat is, kik csak hosszas gondolkodás után jönnek reá a kérdések megoldására. Nem buta tanulók, mert hiszen megoldják a feladatot, csak lassú gondolkodásúak.

A gondolkodás tényét az eredménnyel is össze kell vetnünk. Maga a gondolkodás ténye még nem mutatja meg, hogy annak eredménye helyes-e vagy sem. Lehet valaki gyors gondolkodású, de gondolkodásának eredménye rossz, míg esetleg egy lassú gondolkodású tanuló helyes eredményt érhet el. Viszont fordítva is lehet a dolog. A gondolkodás eredményénél arról is meg kell győződnünk, hogy azok valóban új tartalmi összefogások, igazi új meglátások, vagy csak a régiek ismétlése, vagy értelmetlen egymás mellé állítása.

Végül a gondolkodásnál is vannak egészen sajátos *egyéni különbségek* is. Így vannak felületes egyének, kik kellő önellenőrzés nélkül alkotnak ítéleteket, vonnak következtetéseket. A másikra pedig jellemző a lelkiismeretesség, a nagy gondosság. Minden szavát megfontolja; mély gondolkodó, nem elégszik meg a felületes szemlélettel. Van továbbá, ki önállóan gondolkodik, nem szorul mások állandó irányítására, segítségére. Mások viszont csak irányítással képesek gondolkodni. Megvárják, míg akad, aki irányítja őket. Lusta gondolkodásúak, mindig hajtani kell őket. Meg kell nekik az irányt mutatni, nem hajlandók, vagy nem tudják maguk megtalálni. Végül akadnak olyanok is, kik még irányítással is csak nehezen képesek gondolkodásra. Hiába rágja szájukba az ember a gondolkodás irányát, mutatja meg az eljárást, mégsem képesek tovább haladni; velük kell végig menni a gondolkodás egész útján. Ezek teljesen önállótlan, vagy gondolkodásra képtelen egyének.

A tanár mindezen sajátosságokat állandóan megfigyelheti minden órán, minden tanítási anyagnál. Az így állandóan történő és összegyűjtött megfigyelések alapján alakul aztán ki a tanár előtt az egyes tanulók gondolkodásának egyéni képe.

Befejezésül a gondolkodás szempontjából szükséges megfigyeléseket a következőkben foglalom össze:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. A gondolkodás fejlődése. | Rendes, gyors vagy lassú. |
| 2. A gondolkodás típusa. | Szubjektív, objektív-konkrét,
vagy elvont. |
| 3. A gondolkodás időtartama. | Gyors, közepes, lassú. |
| 4. A gondolkodás értéke. | Helyes, helytelen. |
| 5. A gondolkodás egyéni sajátosságai. | Felületes, alapos.
Önálló gondolkodású.
Csak irányítás mellett tud gondolkodni.
Irányítással is csak nehezen gondolkodik. |

A tanuló ítélőképesége és véleményalkotása.

Noszlopi László.

Az ítéletalkotás és a véleményalkotás szoros rokonságban állnak ugyan lélektanilag egymással, de nem azonosak, hanem megkülönböztetendők. A véleményalkotást más szóval megítélésnek is nevezhetjük, szemben az ítélettel. Kezdjük az utóbbival.

I. Itélni nem más logikailag, mint állítani vagy tagadni. Más szóval: ítéléskor felismerjük, hogy a logikai alany fogalmára a logikai állítmány érvényes. Az ítélet tehát mindig fogalmak között ismer fel logikai összefüggéseket, és ezek az összefüggések mindig az állítmány és alany fogalmainak tárgyában, vagyis jelentésében vannak megalapozva. Minden fogalomnak van tárgya: a fogalom tárgya az a tartalom, amit a fogalom jelent. A fogalom a tárgy lényegét fejezi ki logikailag. A helyes ítéletben az állítmány fogalmának köre rendszerint tágabb, de legalább ugyanolyan, soha sem szűkebb, mint az alany fogalmának köre.

A fenti megállapítások a lélektan és a lélektani észlelés, megfigyelés számára a következő tudnivalókat tartalmazzák: 1. Az ítélés elsősorban fogalmi alá-, fölé- és mellérendelés. 2. Az ítélés mindig tényállást állapít meg. 3. Az ítélésben állásfoglalás, bizonyosság, meggyőződés van: e ponton nem határolható el szigorúan ítélet és megítélés, vagyis véleményalkotás, hanem egymásba átmennek. 4. A bizonyosság, meggyőződés az ítéletben kritériumokra és indokolásra, érvekre támaszkodik. A felsorolt 4 lélektani megállapításnak megfelelőleg az *ítélőképeséget a következő 4 részképesség alkotja*: a) a logikai osztályozásnak, a fajfogalomhoz a nemfogalom megtalálásának képessége; b) bizonyos valóságérzék, vagyis adott helyzetekben a legvalószínűbbnek és legcélszerűbbnek megtalálása; c) a kritika képessége, vagyis a képesség arra, hogy logikai hibákat felismerjünk; d) a lényeges megragadásának képessége.

Mindezeket a képességeket figyelemmel kell kísérnünk a tanu-

lónál, valamint azt is, hogy milyen területeken, tárgykörökben mutatkoznak leginkább, illetőleg, hogy hol hiányoznak. Így pl. meg kell figyelni, hogy a kritika képessége nem mutatkozik-e különösképpen a társakkal szemben, továbbá, hogy kiterjed-e a tanuló saját személyére, vagyis, hogy van-e önkritikája. Ha a kritika különösen éles a felebaráttal szemben, önmagunkkal szemben pedig hiányzik, akkor kapjuk azt az általános emberi gyengeséget, amelyet már az evangélium is említ: más szemében a szálkát is meglátja, a magáéban a gerendát sem.

Az ítélőképességnek három kívánatos tulajdonsága: az *alaposág*, *gyorsaság* és *önállóság*. A három együtt adja azt a képességet is, amelyet *lélekjelenlétnek* nevezünk. Fontos dolog, hogy lehetőleg megfigyeljük, valamely tanuló megőrzi-e lélekjelenlétét heves felindulás közepette is (ezek a legértékesebb emberek közé tartoznak), vagy pedig lélekjelenlétét közömbös vérmérsékletének köszöni csupán, vagy végül heves, erős, esetleg mély érzelmek teszik bizonytalanná és fosztják meg könnyen a lélekjelenléttől. Ismétlem, a nevelés eszménye e területen az oly emberi személyiség, aki nyugodt, higgadt gondolkodást, viselkedést és cselekvést mutat fel igen heves kedélyhullámzások ellenére is.

A lélekjelenlét és fentebb a felebarát és önmagunk kritikája vagy ennek hiánya mutatja, hogy az ítélőképesség intellektuális természetű ugyan, de a lélek intellektuson kívüli oldalai is erősen befolyásolják, mind fokát, mind tárgyát tekintve.

Tárgykörök szerint megkülönböztetjük főterületek gyanánt a megismerő és az értékelő ítélőképességet. Előbbi, vagyis a megismerő ítélőképesség ismét vonatkozhat elvont, elméleti viszonylatokra, logikai összefüggésekre, vagy pedig konkrét, gyakorlati dolgokra. Az értékelő ítélőképesség viszont három legfontosabb területét illetőleg, mint jogérzület, erkölcsi ítélőképesség és esztétikai ítélőképesség figyelendő meg a gyermeknél.

Az értékelő ítélőképesség már nem tisztán intellektuális természetű, hanem az érzelmeken alapul. Az értékek megismerése nem elméleti és passzív, hanem gyakorlati és tevőleges úton történik: az életben, a törekvésben és cselekvésben, magában a szeretetben és gyűlöletben csillannak fel az értékek és értékellenességek. Érték az, ami kiemel és felemel, tehát, ami szeretetet és nagyrabecsülést érdemel. Az érték tetszést, hiánya visszatetszést kelt bennünk, és e tetszés minősége mondja meg, milyenfajta volt az érték, amit általa felismertünk. Ezt a tetszésminőséget fejezik ki az értékítéletek, amelyek mindig megismerő-ítéletek fölött helyezkednek el. Minden megismerő-ítéletben, tény-ítéletben benne lappang, és logikai különbségtevással fölébehelyezhető az értékítélet. Csak az kelthet bennem tetszést, amit már ismerek, vagyis amiről ítéleteim vannak. Viszont azt, ami tetszik nekem, jobban megismerem. Szeretet és megismerés így egymás feltételei és erősítői. Épp ezért az

erkölcsi ítélőképesség is, és általában az értékelés; intellektuális és emocionális elemek szövedéke. A megismerő, logikai ítéletek megismerik a világot, és így ők alkotják azt a szellemi talajt, amire ráépül az erkölcsi ítéletek és általában az értékelések birodalma, amelyek értékelik a világot.

Külön kell tehát megfigyelnünk a megismerő, logikai ítélőképességet, és megint külön az erkölcsi ítélőképességeket, aztán meg az esztétikai ízlést. E háromfajta ítélőképesség nem jár mindig együtt, hanem ugyanazon egyénben jó lehet pl. a logikai, értelmi természetű ítélőképesség, de gyenge az erkölcsi ítélőképesség, más egyénben jó lehet az erkölcsi ítélőképesség és gyenge az esztétikai ítélőképesség, vagy megfordítva, stb.

Az ítélőképesség feljegyzésére annak következő jegyei szolgálhatnak:

találékonyság,
önállóság az ítéletben,
gyakorlatiasság,
elméleti beállítottság,
doktrinár,

Doktrinár az, akinél csökkent valóságérzék mellett erős és fegyelmezetlen fantázia befolyásolja a különben fejlett és az egyén lelki életében uralkodó pozíciót elfoglaló ítélőképességet és elmélkedést.

természetes okosság,
eszesség,

Eszes az, aki biztosan ítél és következtet, ítéletei találóak az egyéni érdek szűk körén túl is. Buta az, akinek egyéni érdekein túl ítélőképessége nem terjed, de ezen a körön belül ravasz és élelmes. Ezért saját érdekei felismerésében gyakran jó ítélőképességet mutat, és így az életben is jól mehet a sora. „A butának sorsa földi éden...” (Arany.)

Ostoba az, akinek ismeretei lehetnek kiterjedtek, de adott körülmények között nem tudja azokat alkalmazni. Korlátolt az, akit valamely érdeklődésirány vagy meggyőződés egyoldalúlag tesz ítélőképessé, és mihelyt e szempontok körét túllépjük, ítélőképessége is cserbenhagyja.

megkülönböztetőképesség, kritika, a gondolkodás élessége,
egyetemes összefüggések és végső alapok felfedezésének képessége, az ítélet mélysége,
mozgékonyosság — nehézkesség,
valóságérzék, érzék a tények iránt,
alaposság, pontosság — pontatlanság, felületesség, hanyagság az ítéletalkotásban,
tárgyilagosság — annak hiánya,
elfogulatlanság — elfogultság,
csapongás vagy következetesség az ítéletalkotásban,
hajlékonyosság — merevség,

A hajlékony gondolkodó ész-okokkal könnyen hagyja magát meggyőzni, a merev gondolkodás épp ész-okokkal szemben nem enged, mert örömet okoz neki, ha ő marad győztes, azáltal, hogy nem fogad el tanítást mástól. A merev tehát nehezen meggyőzhető.

Legmélyebben a személyiség mivoltát érintő jegyei az ítélőképességnek, tehát a megfigyelés számára legnehezebb feladatot jelentők a következők:

gazdagság a gondolkodás terén,
a gondolatvilág benső telítettsége,
gazdagság ötletekben,
feltaláló és felfedező elme,
intuíció,
termékenység,
alakítóerő.

Sajnos, itt, az ítélőképességnek, hogy úgy mondjuk, legmagasabb emeletén sem szabad szem'elől téveszteniünk, hogy az intellektuális képesség foka és az erkölcsi méltóságnak, erőnek foka nem mindig jár együtt. Az ú. n. lángelmék között vannak ugyan erkölcsileg is nagyszerű jellemek, de vannak olyanok is, akik a magánéletben szeszélyeik játéklabdái, vagypedig rosszindulatú intrikusok. Az erkölcsi kiválósághoz mindig szükséges ugyan megfelelő intellektus, ítélőképesség, de megfordítva nem áll a tétel, vagyis a jó intellektuális ítélőképesség nem mindig jár együtt erkölcsi értékességgel. De ép az értelmes emberek azok, akik akár az erkölcs, akár a tisztességtelenség terén nagyot tudnak véghezvinni, bűnben vagy erényben nagyok lenni, tehát az értelmes gyermekeknél fokozott figyelmet kell fordítanunk az erkölcsi nevelésre. Értelmes és tisztességes emberekre van szükség, ilyené kell az ifjúságot nevelnünk!

II. A véleményalkotás: megítélések leszűrődése. A megítélés nem más, mint olyan ítélet, amelyet bizonyos szempontból hozunk, mégpedig annak tudatában, hogy a szempont változtatható, vagyis ugyanazt a dolgot más szempontból is tekinthetjük. Ilyen megítélés az az eljárás is, amikor pl. a tanár a gyermeket osztályozza. Megítélésekkel azonban már a kisgyermeknél is találkozunk. Első pillanatra azt hihetnők, hogy a megítélés a fent megadott értelemben a korai gyermekkorban még nem fejlődhetett ki. Azonban értékítéletekkel a kisgyermeknél is találkozunk, és ezek a korai gyermekévekben voltaképp megannyi megítélésnek számítanak.

A véleményalkotás a megítélésekből és értékítételekből származik, illetőleg ezekben rejlik, mint *álláspont*. Álláspont mindaz, ami világnézeti vonatkozás a megítélésben és értékelésben, tehát, ami ezekből a világra, az egész világra vonatkozik. Ha csupán egy dologról alkotunk is magunknak véleményt, vagyis foglalunk el vele szemben megítélések és értékelések útján álláspontot: a háttér végelemzésben az egész világról vallott felfogásunk.

Kant vette észre és hangsúlyozta az emberi szellem legbensőbb sajátossága gyanánt azt az összefoglaló képességet és ösztönt, amely véleményeink és meggyőződéseink háttéréül többé-kevésbbé minden emberben: világnézetet alakít ki, egységbe, egésszé, egyetemessé

szervezi véleményeinket és meggyőződéseinket. A véleményalkotás tehát úgy határozható meg, mint az ítélőképesség világnézetetalakító munkája, vagy legalább is, mint álláspontok kialakítása az ítélőképesség munkájával.

Ezért a véleményalkotás megfigyelésénél az ítélőképesség megfigyelésén felül bizonyos világnézetlélektani szempontokat is szem előtt kell tartanunk.

1. Meg kell figyelnünk, hogy a tanuló a véleményalkotásban megnyitott-e vagy lezárt?

Az ifjúság általában megnyitottabb, mint a férfi vagy még inkább, mint az agg. Az életkorok a megnyitottság fokában is különböznek egymástól. Azonban vannak egyéni különbségek is. Némely ember már korán felhagy a saját szellemi továbbalakításával, már korán bizonyos szellemi merevséghez érkezik el, amelyben további kibontakozás, újnak kialakítása nem lehetséges többé. Ezek a lezárt jellemek, akik esetleg már ifjúságuk idején is — amikor minden lélek épp radikális hajlamokat érez — orrukon lelki pápaszemet és szívük helyén számológépet viselnek. Az egyszer megszokott és elért: érvényes és hatékony marad náluk, és megszűnik a vágy, hogy új régiókban kíséreljék meg önmaguk továbbfejlesztését. A megnyitott szellemek viszont mindig megtartanak bizonyos lágy-ságot, nem zárják le önmagukat, nem lesznek készen soha önmagukkal. Ezért bizonyos ingadozást, tévelygést esetleg megtartanak, ezek elől soha sem biztosítottak, de viszont szüntelenül tovább ösztönződnek, újabb és újabb metamorfózisok felé sietnek.

2. Vizsgálunk kell, hogy valaki véleményalkotásában bátor-e, vagy behunyja-e szemét a neki kellemetlen tények elől. A véleményalkotás bátorsága egyike a legértékesebb és, sajnos, a legritkább tulajdonságoknak. Már ahhoz is nagy elszánás kell az átlagembernél, hogy egyáltalában gondolkodni merjen. A legnagyobbaknál is tapasztalhatjuk, hogy bizonyos gondolatokat csak félve mernek nem csupán kimondani, hanem még elgondolni is.

3. Vizsgálunk kell, hogy a véleményalkotás lelkiismeretes-e, vagy pedig megfontolatlan és könnyelmű.

4. Vizsgálunk kell, mennyi az idealizmus és mennyi a realizmus a tanulóban véleményalkotás közben. Az idealisták akkor látnak, ha behunyják szemüket, a realisták pedig akkor, ha kinyitják. Az idealisták ugyanis befelé fordulnak, a valóságot a bennük élő eszményekhez mérik, meg akarják változtatni. A realisták ellenben úgy veszik a valóságot, amint van, meg vannak vele elégedve, ki vannak vele békülve. Goethe, az emberi lélek nagy ismerője, jól jellemezte az életkorokat, amikor azt mondotta: a gyermek realista, az ifjú idealista, a férfi szkeptikus, az aggastyán misztikus. Az ifjúság eszerint az idealizmus kora, és erre az idealizmusra az ifjúnak multhatatlanul szüksége van, a saját lelki egészsége és későbbi fej-

lődése érdekében. A cinikus ifjú nem csupán visszataszító, hanem lelkileg rendellenes, egészségtelen jelenség.

5. Meg kell vizsgálnunk a többi világnézeti és életfelfogásbeli beállítottságokat is a gyermek és ifjú véleményalkotásában. Ilyenek:

optimizmus—pesszimizmus,
metafizikai vagy pozitivistá beállítottság,
transzcendens vagy immanens beállítottság,
dogmatizmus—szkepszis,
empirizmus—racionalizmus,
emberiesség,
romanticizmus,
utilitarizmus,
eudaimonizmus,
anyagiasság,
vallásos felfogás,
fanatizmus,
józanság,
megalkuvás,
bizonytalanság—biztosság—magabizás—óvatosság,
ösztönösség—tudatosság.

Messzire vezetne, ha a világnézetek és életfelfogások fajait és típusait részletesen akarnám ismertetni. A jelen keretek erre szűkek lévén és ismétlésekbe sem akarván bocsájtkozni, legyen szabad utalnom „A világnézetek lélektana” c. munkámra (1938. Szent István Társulat kiad.), amelyben a pedagógus minden kérdésére e tárgykörben felvilágosítást találhat.

Általában hangsúlyoznom kell, hogy amit a gyermekmegfigyelésről és ennek alapján a személyi lapok kitöltéséről pár nap alatt nyujtanunk lehet: természetszerűleg nem elegendő, és hiányos, fogyatékos volna akkor is, ha nem pár napig, hanem pár hétig tartana. A gyermekmegfigyeléséhez elméleti és gyakorlati gyermeklélektani szakképzettség szükséges, ennek megszerzéséhez pedig évek kellenek. A Gyermektanulmányi Társaságnak ezek az előadásai nézetem szerint csak első kirándulást, kezdetet jelenthetnek a pedagógusok számára.

Különösen szükséges, mint egy következő lépés a gyermekmegfigyelésben való szakképzettséghez vezető, hosszú úton, ha minden pedagógus áttanulmányoz néhány eléggé bőséges és részletes gyermeklélektani könyvet. Hogy ugyanis miben állnak és nyilatkoznak meg azok a képességek és jegyek, amelyeket mind az ítélőképességre, mind pedig a véleményalkotásra vonatkozólag az előbbieken megemlítettünk: az a gyermeki életévek, korszakok szerint változó. Ami pl. bizonytalanságot jelent egy 15 éves gyermeknél, ugyanaz egy kisebb vagy nagyobb gyermek, illetőleg ifjú viselkedése, megnyilatkozása gyanánt egészen más lélektani értelmet nyerhet. Más a magyarázata pl., ha egy kétéves gyermek kapaszkodik anyja szoknyá-

jába, mint, ha egy 12 éves gyermek teszi ugyanezt, mondjuk, félelmében. Ismétlem tehát, a gyermek és az ifjú minden megnyilvánulását életkora szerint kell értelmeznünk, mert ugyanaz a magatartás vagy szóbeli kifejezés más értelmű, aszerint, hogy hány esztendő az a gyermek, akitől ered. Épen ezért az előbbieken tárgyalt ítélőképesség- és véleményalkotás-jegyek megfigyeléséhez és észleléséhez a gyermekkor és ifjúkor lélektanában való jártasság szükséges.

Egyébként természetesen az ítélőképesség és véleményalkotás megfigyelésénél is érvényesek mindazok a megállapítások, amelyek a megfigyeléseket, hogy ne legyenek határozatlan összbenyomások és hozzávetőlegesek, napról-napra minden tanulóról külön vezetendő megfigyelő-füzetbe kell lerögzítenünk, mégpedig úgy, hogy a megfigyelőfüzetben sohasem tulajdonságokat, képességeket, jegyeket írunk be, hanem a gyermek konkrét magatartását vagy megnyilatkozását. Tehát nem ilyesmit írunk a megfigyelőfüzetbe, hogy pl. „a gyermek véleményalkotásában a társakra vonatkozólag óvatos”, hanem azt a konkrét eseményt, kijelentést, vagy más megfigyelést, amelyből ez kitűnik. Viszont a személyi lapra, amelyet év végén a megfigyelő-füzetben rögzített tapasztalatok alapján töltünk ki, nem konkrétumok, hanem ezeknek jegyekbe, képességekbe, tulajdonságokba való sűrítése kerül, igen ügyelve, hogy a megfelelő jelenséget a kellő névvel nevezzük meg.

A megfigyelésekből adódó és a személyi lapra vezetett jellemzés mindig viszonylagos. Ha a tanár azt írja a gyermekről, hogy annak ítélőképessége gyors, felületes, mozgékony, véleményalkotása valóságérzékről tesz tanúságot stb., akkor ezzel azt akarja mondani, hogy ennek a gyermeknek az ítélőképessége gyorsabb, felületesebb, mozgékonyabb, véleményalkotása több valóságérzékről tesz tanúbizonyságot, mint amennyit ő az ugyanilyen korú gyermekeknél átlagosan tapasztalt. Mondanom sem kell, hogy az összehasonlítás mindig csak hozzávetőleges, és főleg csak az ideai évi osztály-átlagot veszi alapul. Az előbbieken felsorolt jegyei az ítélőképességnek és véleményalkotásnak tehát úgy értelmezendők és használandók, hogy csak akkor használjuk bármelyiket is, ha abban a gyermek különösen kitűnik vagy épp ellenkezőleg, feltűnően gyenge. Gyors ítélőképességet tehát nem írunk be, ha a gyermek ítélőképessége csupán jó-átlagos, vagypedig külön megjelöljük, hogy a gyorsaság közepes-fokú.

Általában inkább kevesebbet írunk be a személyi lapra, de az, amit beírunk, legyen elégséges tapasztalaton nyugvó és legyen jellemző, vagyis olyan, ami a gyermekben az átlagos mértéket lényegesen meghaladja.

Vigyáznunk kell azonban, mi az, amit különösen jellemzőnek, vagyis egyéb képességeivel és tulajdonságaival összemérve, legfelettebbnek tartunk a gyermekben. Az emberi lény többek között abban különbözik az állattól, hogy az állat soha sem törekszik más-

féle lenni, mint ami, az ember pedig igen. Az ember néha azt akarja önmagában létrehozni, amihez nincs képessége, valódi képességeit pedig elnyomja. Vannak ifjak, akik pl. képességeik szerint a nőies, intuitív, érzelmi ember típusába tartoznak. Eszményük viszont, amilyennek önmagukat mindenáron akarják: a kemény, parancsoló, férfias ember. Mivel azonban épp ennek az embertípusnak önmagukban történő megvalósítására a világon semmi tehetségük nincs, az a helyzet áll elő, hogy ítélőképesség területén folytonosan azt a funkciót működtetik magukban, amiben leggyengébbek, t. i. a rideg, könyörtelen ész, elnyomják ellenben azt, amiben erősek volnának, t. i. a finom, alkalmazkodó, lágy intuíciót.

Más szóval: vannak emberek, vannak ifjak, sőt gyermekek is, akiknek uralkodó ítélő funkciója nem azonos az ítélőképességnek ama jegyével, amely náluk legfejlettebb, sőt épp ezt a legfejlettebb, legnagyobb fokban meglévő képességüket elnyomják, nem használják. Egyik erőnek erejével mélyen akar gondolkodni, pedig ehhez nincs tehetsége; tudna ellenben igen mozgékonyan gondolkodni, de ezt semmi áron sem akarja, ezt a képességét elnyomja. Másik gyermek vagy ifjú mindenáron érzelmi ember, érzelmektől vezetett lény óhajt lenni, holott az intellektus az erős oldala, az érzelem fejlettebb és alárendelt szerepet visz lelki életében. A példákat még sokáig folytathatnók, de ennyi is elég, hogy világosan lássuk, mennyire nem szabad a megfigyelőnek összetéveszteni az uralkodó funkciót azzal, ami valóban a legfejlettebb, a képesség legnagyobb fokán áll valamennyi más közül az illető gyermekben, de amely esetleg mégis elnyomott. Sőt a tanár segítségére kell, hogy siessen ilyenkor a gyermeknek, hogy ez megtalálhassa önmagát, önmaga tudjon lenni, vagyis, hogy uralkodóvá tudja tenni önmagában azt a funkciót, amelyben a legerősebb.

Mert, ha a gyermek más akar lenni, mint ami, akkor lelkiileg arra az útra lépett, amely az idegesség és lelki betegség, a neurózis és pszichopáthia útja. *Jung* idevágó alapos kutatásai szerint minden élethazugság, vagyis minden oly törekvés, amely képességeinknek meg nem felelő tulajdonságokra törekszik, a képességeinknek megfelelő tulajdonságokat pedig ki akarja irtani önmagából: neurózisokra és lelki megbetegedésekre vezet. Sok nevelési nehézséget gyógyíthat, szüntethet meg tehát a tanár, ha akár az ítélőképesség és véleményalkotás terén, akár más téren jó megfigyeléssel rábukkan a gyermek igazi képességeire, és ezeknek használatára tanítja a gyermeket, ellenben rábírja arra is, hogy ne akarjon a gyermek önmagában oly képességeket uralomrajuttatni, amelyek benne kevésbé fejlettek, kisebbek. Mindig a nagyobb képességnek kell uralkodni az egészséges lélekben a kisebbeken. A képességeknél fogva ész-ember ne akarja életproblémáit az érzelem segítségével elintézni, mert hajtörést szenved, és ugyanez áll megfordítva, az érzelmi emberre is. Mindez a lelki higiéne követelménye, a megfigyelés pedig ennek

szolgálatában kell, hogy megkülönböztesse ugyanazon lelki területen a legnagyobb fokban használt képességektől.

Végcélja az ítélőképesség és véleményalkotás megfigyelésének is — mint minden gyermekmegfigyelésnek általában — kétféle lehet: 1. az egyén sajátosságának mint ilyenek észlelése, 2. megfigyelése az egyes tanulókon keresztül mindannak, ami általában jellemző a különböző gyermeki életkorokra. Meg kell tehát figyelnünk az ítélőképesség és véleményalkotás kifejlődését és e fejlődésnek az egyes gyermeki életkorokban adódó keresztmetszetét is. Az iskolai megfigyelés így válik a gyermeklélektani megismerés hatalmas útjává.

Pályalélektani megfigyelések **a személyi lapon.**

Noszlopi László.

A személyi lapok, ha szakszerű és lelkiismeretes megfigyelés nyomán készültek, felbecsülhetetlen támogatást jelenthetnek a pályaválasztási tanácsadás számára. Megsokszorozzák a pályaválasztási tanácsadók munkájának eredményét. A nagy nyugati államokban, pl. Németországban, Franciaországban stb. a személyi lap elkíséri a gyermeket az iskolából a tanácsadóhelyre, és itt az esetek túlnyomó részében a személyi lap adatai egymagukban is elegendők, hogy a tanácsot kiadhassák, csak némely esetben szükséges egyáltalában valami laboratóriumi vizsgálat is.

Hazánkban fokozottan szükséges volna, hogy a személyi lapok útján a pályaválasztási tanácsadás munkáját ötszörös eredményre emeljék a tanácsban részesültek számát illetőleg. A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriuma pl. évente átlag 1000 esetben képes tanácsot nyújtani, de 20.000-en felül van azoknak a fővárosi ifjakkak száma, akik évente tanácsadásra szorúlnának. Márpedig legkevésbé egy kis nemzet engedheti meg magának az arravalóságok elkallódását, a pályaválasztás véletlensége és esetlegessége folytán. Az egyén szempontjából meg igazi tragédia a pályaválasztás elhibázása.

Hogy a személyi lap a pályaválasztási tanácsadás szempontjából minél hasznosabb legyen, a tanárnak törekednie kell mindama képességek felfedezésére a tanulónál, amelyek bármely irányban pályaalakalmasságot jelentenek; és ugyanígy fel kell jegyeznie mindazt a tulajdonságot, jellemvonást is, amely a tanulónál valamely életpályán való működés kelléke vagy akadályja. Mivel azonban annak a körülménynek elbírálására, hogy valamely adottság mely pályán és milyen egyéb lelki összetétel mellett jelent alkalmasságot vagy alkalmatlanságot, és milyen fokban: rendszerint különleges pályatudományi és pályalélektani jártasság kell, amit

a tanár természetszerűleg nem birtokolhat, ezért meg kell elégednünk, ha főleg a következő szempontok szerint gyakorolja a tanár a pályalélektani megfigyelést:

1. Figyeljük meg, hogy a gyermek az értelmesebbek közé tartozik-e?

Már itt, az első lépésnél, vagyis az intelligencia megfigyelésénél a tanár bizonyos korlátok közé van szorítva. Az intelligenciának először is vannak bizonyos alsóbb részképességei vagy működési feltételei. Ilyen főleg a figyelem és az emlékezet. E két képesség azonban sokkal alkalmasabban vizsgálható laboratóriumi mérés, teszt útján, mint megfigyeléssel. Ezért a megfigyelés nem kell, hogy túlságos súlyt helyezzen rájuk.

Nem mindegy továbbá, hogy milyen szakos tanár a megfigyelő. Ezért javasolom, hogy a személyi lapot kitöltő tanár vagy osztályfő írja oda szaktárgyait is. Néhány példával indokolhatom és világíthatom meg e javaslatot. A számtan pl. elsősorban összpontosító figyelmet kíván, mert amikor a tanuló egy mennyiség-tani feladatot old meg, lépésről-lépésre halad ugyan, de mindig csak egy dologra összpontosítja figyelmét és mindig ugyanazt a végső kérdést, feladatot tartja figyelve körében. Ellenben pl. a nyelvtan jellegzetesen a megosztó figyelmet kívánja. Egy latin mondat elemzésénél, idegen nyelvből vagy nyelvre való fordításnál stb., a tanuló egyszerre kell, hogy a vonzatra, a szónak jelentésére és a mondatban való helyére, a képzők és ragok használatára stb. figyeljen. A rajz is igen érdekes az intelligencia megfigyelése tekintetében. Az intelligencia rész-képességei között kiemelkedő helyet foglal el az analógia-felfogás és -alkotás. Mint részképesség, ez áll legközelebb az intelligencia lényegéhez, hiszen mi más az értelem és a gondolkodás, mint elsősorban a hasonlóságok és különbségek fogalmi észrevétele. A rajz épp az analógia észrevevésének képességét foglalkoztatja, hiszen, aki rajzol, annak az arányokra, viszonyulásokra kell ügyelnie. Rajz közben folyton arányítunk, analógiákat vonunk rajzunk és a modell között. A rajz tehát különösen alkalmas arra, hogy a gyermek értelmességi foka kitűnjön.

E példák, amelyeket a többi tantárgyakon folytathatnánk, mutatják, hogy nem érdektelen tudnunk, milyen szaktárgyaknak a tanára volt a megfigyelő.

Az intelligencia vagy annak hiánya a pályaválasztási tanácsadás szempontjából igen fontos. Akinek ugyanis értelmi képessége gyenge, az semmiféle szakmunkára nem alkalmas, ipari szakmunkára sem.

2. Figyeljük meg, hogy a gyermeknek elméleti, gyakorlati vagy mechanikai intelligenciája mutatkozik-e nagyobbban? Az intelligenciának e 3 faja nem szokott mindig együttjárni, sőt gyakran az a helyzet, hogy jó elméleti eszű gyermek a gyakorlati élet-

ben gyámoltalan és ügyetlen, a gyakorlatias érzékű gyermekek ellenben sokszor nem valami kiválóak, ha tisztán kulturális, szellemi agymunkáról van szó. Az elméletiesség vagy gyakorlatiasság már a legkisebb kortól fogva megmutatkozik. A mechanikai intelligencia is lehet inkább elméleti vagy inkább gyakorlati, vagyis inkább a kivitelben vagy inkább a gondolati megoldásban nyilvánuló. Ismerünk tanulókat, akik nagyszerűen szerelnek villanyt és kezelnek vetítógépet az iskolai és önképzőköri ünnepélyekre és bemutatásokra, de nem tűnnek ki a fizika-órákon, a felelésben és a képletek felfogásában. Más tanulók kitűnően felelnek fizikából, gondolatban nagyszerűen értik a mechanikát és az elektromosságot, de, ha otthon a csengő elromlik, nem képesek és nem is igyekeznek megjavítani. Nem a kivitel, hanem a gondolkodó megoldás érdekli őket.

3. Az intelligencia után a többi képességeket kell a gyermeknél megfigyelnünk, lehetőleg e képességek fejlődését vagy visszafejlődését is. Ilyen a különböző képesség, a rajzkészség stb. Minden tanár főleg és elsősorban a saját szaktárgya körében esetleg mutatózó képességet kell, hogy észrevegye és feljegyezze, mégpedig a következő fokozatokban történjék mindennemű képesség, tehetség észlelése: a) jelen van-e, mutatkozik-e egyáltalában valamely képesség, és miféle? b) milyen módon mutatkozik, mik a jelei? c) milyen fokban mutatkozik?

Ha nincs határozottan észlelhető képesség, inkább ne írjunk be semmit, mint, hogy bizonytalan alapon töltsük ki a rovatot. Csak ha egyáltalában felfedeztünk valamely képességet, akkor következhet minden további. Inkább keveset, de biztosat írjunk. Ne tévesszük továbbá össze a képességet a készséggel. Utóbbiban már a szorgalom, tanulás, gyakorlat eredménye is benne van. Ezért ne az osztályzatok jósága alapján állapítsuk meg a képességet, mert az osztályzatokba sok más tényező is beleszól. Nagy dolog pl. a szorgalom, de nem ez az első, ha a tehetséget kell megállapítanunk.

4. Figyeljük meg a tanuló érdeklődéséről a következőket: a) gyakorlati vagy elméleti-e? b) inkább befelé fordul, elmélyedő-e vagy kifelé, a külső világ dolgai felé tekint, az érdeklő? c) aktív vagy passzív-e, vagyis az érdeklődés mennyiben mutatkozik nála cselekvőleg? A passzivitás megint kétféle: közönyösségből és tunyaságból eredő, vagypedig az elmélyedő embernek (1. előbb) csupán kifelé mutatózó passzivitása, befelé, lelkiileg nagy tevékenység mellett.

5. A gyermek munkájára vonatkozólag figyeljük, hogy milyen a munkában? Magától indítatva dolgozik-e (vagyis munkaszeretettel, mert életszükséglet neki a munka; tehát a szangvinikusan-tevékeny emberek közé tartozik, akik szívesen engedik túlterhelni magukat, fáradhatatlanok, lélekkel dolgoznak, szinte elégnék a munkában, éjszaka is dolgoznak, lázban vannak a dolog idején; oly ponto-

sak és lelkiismeretesekek, hogy nem nyugszanak, amíg a munkát teljesen ki nem merítették, ezért oly pályákra valók, ahol zsúfolt a munka) vagy inger hatására (és ebben az esetben mi a hatékony inger: tevékeny érdeklődés, lelkesedés, törtetés, becsvágy, hiúság vagy más?) vagy felszólításra vagy kényszer hatása alatt?

6. A gyermek cselekedeteiben mely beállítottság az uralkodó: a) ösztönös, alsórendű nyersség, érzékiség, b) ösztönös megérzés, c) értelmi belátás?

7. Milyen színvonalú munkára képes: a) invenciózus, termékeny, feltaláló? b) tervező, c) rendező, d) kivitelező vagy e) rész-munkás? Hogy mit jelentenek e fokozatok, egy példa érzékeltetheti: a nagy hadvezérek, napoleonok állnak a hadseregben az invenció, a tábornokok a megtervező, a tisztikar a megrendező, az altisztek a kivitelező és a legénység a részmunka fokán. De nem csupán a katonai pályán, hanem minden hivatáskörben megvannak ezek a fokozatok.

8. Inkább rendszeres gondolkodású, nyugodt, fegyelmezett-e, vagy ötletgazdag, szertelen? Milyen a kötelességtudása a munkában, alapos-e, vagy felületes stb.

9. Csak tömegben áll-e helyt, szüksége van-e hozzá mások munkájára, vagy önállóan részben helytáll, vagy végül teljesen helytáll önállóan? Segítségre szorul-e? A segítséget fel tudja-e használni, vagy nem tud vele mit kezdeni? Akkor tudna felelni, amikor már a helyére visszatért? Vezetett- vagy vezetésre törekvő-e?

10. Munkájának egyéb minőségei, nevezetesen:

a) munkatempója (gyorsan és jól, lassan és jól, gyorsan és rosszul, vagy lassan és rosszul dolgozik-e)?

b) Munkabírása a megbízhatóság szempontjából (hosszú ideig jól dolgozik, egy darabig jól dolgozik, elvétele hibásan dolgozik, sok hibával dolgozik, esetleg: eleinte hibás, később javul stb.)?

c) Munkabeosztása (beosztással dolgozik-e, vagy ha körmére ég, mindent egyszerre)? Ide tartozik a sokat emlegetett harcostípus és munkástípus megkülönböztetése is. A magyar ember pl. sokak szerint inkább a harcostípushoz tartozik, szemben a munkástípussal, amely a művelt és nagy európai nemzetek embere. A harcostípusnak nem egyenletes az erőfelhasználása, a munkában *bravour*-t lát, tehát rövid ideig mindenkit felülmúl teljesítményben — pl. az arató magyar —, de henyélni is szeret.

Az itt körvonalazott megfigyelési szempontok a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának számos évi és számos ezer esetre kiterjedő pályaválasztási tanácsadási tevékenységéből leszűrt tapasztalatok alapján készültek. Nem merő kiagyalások, hanem minden betűjüket a tapasztalás diktálta. Általában a lélektanban soha sem szabad semmit merő spekulációval, gondolommal elintézni, hanem mindenre, a legapróbbnak látszóra vonatkozólag is a tapasztalatot kell megkérdeznünk.

Vannak végül olytermészetű szempontok is, amelyek érvényesítése a megfigyelésben: nagy hasznára lehet a pályaválasztási tanácsadóhelyeknek, de amelyekről csak igen hosszú fejtegetésekkel tudnám megmondani, mi módon, milyen pályákra, vagy milyen képességekre vonatkoznak. Itt tehát a magyarázattól el kell állnom, mert ez a pályalelektan különleges problémáiba való elmélyedést követelne. Mégis kérem és javasolom az ügy érdekében, hogy a pedagógusok figyeljék meg:

1. A gyermek a lassan vagy a gyorsanérők, lassú vagy gyors fejlődési tempóval rendelkezők közé tartozik-e?

2. Ha változik a gyermek tanulmányi teljesítménye: külső vagy belső okok idézték-e ezt elő, és vele együtt mi változott a képességek vagy más adottságok területén a gyermekben: a figyelem, emlékezet, kritikai érzék, érdeklődés vagy egyéb?

3. Osztályozás vagy egyéb elbírálás alkalmával elég-e, pl. az osztályzat megállapításához, ha az illető gyermek tanulmányi teljesítményét, előmenetelét vesszük figyelembe, vagy pedig más, a teljesítményen kívülláló ok is figyelembeveendő, és mi az?

4. Osztálytársai közül miben válik ki? (Valamely tantárgyban, szorgalomban, munkabírásban, érzelmi téren, akarat dolgában stb.)

5. Feleleteiben milyen? (Önállóságra törekvő, utánzó, kerek egészet törekszik-e nyújtani stb.)

6. Éveleji teljesítményei miben különböznek az évvégiektől és az év közben felmutatottaktól? Bizonyítványának eredményei miben egyeznek meg átlag év közben felmutatott eredményeivel, lehetőleg tárgyanként. Szorgalma hanyatlott-e inkább, vagy másféle változáson ment át?

7. Viselkedése miatt kapott utasításokat hogyan fogad?

8. Kritizálja-e tanárait, és mi miatt? (Egyéniségük, tanítási módjuk, munkájuk, osztályozásuk miatt stb.) Ha lehetséges, említsük meg a kritizált tanár tárgyát.

9. Mennyire befolyásolja társait, milyen mértékben részes az osztályszellemben kialakításában?

10. A szülők magatartása az iskolával szemben, és ennek hatása a gyermekre. Dicsérik-e a szülők, vagy panaszkodnak rá? Iskolai teljesítményeinek változásakor volt-e változás otthoni vagy iskolai környezetében, és mi volt az?

11. Hiányzásai hány százalékát teszik ki az egész osztályban előforduló hiányzásnak? Kirándulások után fáradtabb-e, mint egy-egy tanítási nap után? Milyen kiránduláson volt ez észlelhető? Hiányzásaiban észrevehető-e a bírálati időpont (pl. dolgozatírás, vagy -javítás) előtt való távolmaradás?

Ha mindezekre a szempontokra megfigyeléseink között választ adunk, akkor megkönnyítjük a pályaválasztási tanácsadásnak közgazdasági, nemzeti és erkölcsi szempontból egyaránt fontos munkáját.

A tanulók kifejezőképességének megfigyelése.

Kempelen Attila.

A tanulók kifejezőképességének megfigyelése nem lekicsinylendő segítséget nyújt a nevelőnek növendékei szellemi munkájának értékeléséhez s lelki világukba való betekintéséhez. A beszéd értelmét megvilágítja a kifejezés különböző módozata és világot vet a tanuló képzeleti, kedélyi életére, önuralmára, önbizalmának, testi-lelki egyensúlyának fokára, vérmérsékletére stb. Ha tökéletes „lelki detektívek” — tudományosabban: pszichognoszták — volnánk, mondhatnánk: „Mutasd be, hogyan beszélsz s megmondom, ki vagy”.

* * *

Pusztán az iskolai élet keretében bőven nyílik *alkalom* a tanulók kifejezőképességének megfigyelésére. Főleg a következő alkalmakra gondolunk:

1. A *tanultakról* való összefüggő vagy kérdésekre történő beszámolás. 2. Öntevékeny irodalmi vagy megfigyeléses adatgyűjtésekről és feldolgozásokról való, probléma megfejtési próbálkozásokról, egyéni induktív, deduktív, reduktív, értelmező következtetésekről, intuitív beleélésekről — röviden *kutató tanulmányokról* — való beszámolás. 3. *Művészi teljesítmények*. 4. *Nem hivatalos* — pl. óraközi, kirándulási beszélgetések.

Nézzük kicsit közelebbről ezeket az alkalmakat.

A *tanultakról* való beszámolás történhet szóban, írásban, rajzban; esetleg (pl. énekórán, hittanórán) énekben, (pl. tornán) előírt testmozgásokban stb. Erősen befolyásolja a kifejező készséget, hogy milyen *kölcsönhatás* van a szereplő tanuló és a tanár, az illető tanuló és osztálytársai, a tanár és az osztály közt akár az egyéniségek, a csoportszellem természete, akár a didaktikai, nevelési rendszer és szokás tekintetében. Némely tanuló a gyors vagy nagyon szabatos beszédet kívánó szigorú tanárnál kapkodva beszél

vagy félelemből hallgat, nem mer megkísérelni olyan kifejezést, ami szerint nincs a tanárnak „szája íze szerint“ vagy pedig maga sem mer bízni szavai pontosságában. Viszont ugyanaz a növendék esetleg más tanárnál, ha nem is elsőrendűen szabatos, talán némileg vontatott, de kielégítő és határozott feleleteket ad. Vészeségény, kialvatlan, kimerült gyermeknek a hirtelen felállástól és ijedségtől elhagyja a vérmennyiség egy része az agyát s ez megnehezíti az emlékezését. E miatt elveszti önbizalmát. Esetleg ugyanez a gyermek írásban (ha nem kell nagyon sietnie) kielégítő feleletet ad. A tanár dicsérete, korholása, gúnyos megjegyzése vagy talányos hallgatása, az osztály nyugodt vagy nyugtalan magatartása, a jelentkező kezek versengő hadonászása vagy a néma döbbenet stb. más és más növendéknél más és más segítő, illetve zavaró hatást fejthet ki. Másképp hangolódnak a nehézkes, lassú és a könnyed, gyors észjárású tanulók a szerint, hogy „kiszámíthatják-e“, mikor kerülhet rájuk a „felelés“, vagy ha a tanár „zongorázik“ az egész osztályon. Ismét másképp hangolódik a tipikus egyke és a többtestvéres gyermek a szerint, hogy az osztály „megszervezett“ véd- és dacszövetségének közkedvelt tagja-e, vagy árulkodás, illetve más oknál fogva kirekesztett tag-e; bírja-e a tanár jóindulatát, bizalmát vagy nem. Némely tanuló a könyvnelkülieknél igen biztos, de az önálló gondolkodást kívánó tanulnivalóknál elveszti a „szellemi talajt“. Másik meg megfordítva, s i. t. Sok függ az állandó vagy ideiglenes érdeklődéstől, foglalkozástól, testi, lelki egészségi állapottól, hangulattól stb. a sajátos egyéni és típusos lelki-testi alkati különbözőségeken kívül.

Mivel a kutató tanulmányozás önbizalom ébresztő lehet és a különleges tehetségeknek kibontakoztatására, megmutatására, a lelki erők összpontosítására, a kedélyvilág és ész fejlesztésére bő alkalmat ad, sok olyan értékes munkájú tanulót „ébreszt föl“ fásultságából, kiket a sok félig értett vagy száraz — esetleg felnőttek inkább való — formában kapott emésztetlen s számára idegen, érdektelen „tananyag“ megbénított. Egyszerre beszédessé válik még a szemük is, amint érdeklődésüknek, koruknak megfelelő alakban hallják a tanulnivalót, noha eddig csak akadoztak s vontatottan beszéltek. Viszont álmossá válnak, ha egyszerre megint kényszerülnek visszavonulni előbb még feszülő aktivitásukkal.

Sok tanulónak nem életeleme az objektív valóság, igazság rendszeres, módszeres tanulmányozása, pláne előírt formák szerinti tanulása, hanem beleélő, képzeletet, hangulatot kifejező alkotó (többnyire utána alkotó: interpretáló) művészi teljesítményekben érzi biztosabban magát. A tanulásban bátoratlan, bizonytalan, de ha kedélyvilágának, képzeletének zenében, szavalásban, színi előadásban, rajzokban adhat kibontakozási teret, akkor az előbb még ünnözt és ügyetlen kifejezésű tanulóra sokszor rá sem ismerünk, mintegy „ki van cserélve“.

Persze az iskolában szűkebb értelemben csak a szóbeli és írásbeli kifejezőképességről szoktak beszélni. A nem hivatalos beszélgetési alkalmaknál sok olyasmit lehet megfigyelni, amit az osztály előtt bajos. Pl. bizalmas tanácskérések, bűnbevallások, privát vélemény mondások, panaszkodások alkalmainál az érzelmek palástolása (disszimulálás) vagy érzelemfitogtatás (szimulálás) alkalmával a zárkózott és közlékeny, a bőbeszédű és szűkszavú, a félénk és a bátor gyermek másképp és másképp fejezi ki magát.

* * *

A) A kifejező képesség szerint a *beszéd* fajait feloszthatjuk többféleképp:

egyhangú (monoton) — hangsúlyozó, ritmusos,
(utóbbi esetben: „énekő“, „szavaló“, értelem szerint hangsúlyozó stb.),

szaggatott — folyékony, gördülő,

higgadt — élénk,

átlagos — egyéni,

nehézkés — könnyed,

bizonytalan, határozatlan — biztos, határozott,

túlkeves, kevés — sok, túlsok,

természetes — mesterkélt, stb.

B) A beszédet kísérő *mimikus mozgás* (arcjáték, taglejtés stb.) lehet:

kifejeztelen, erőtelen — kifejező, sokatmondó, erőteljes,

higgadt — élénk,

átlagos — egyéni,

nehézkés — könnyed,

taglejtés: szögletes — ívelt,

„ kötött — kötetlen,

„ kevés — sok,

félénk — bátor beszédű, stb.

C) *Írásbeli kifejezés* (a rendszeretet és stílus szempontjain kívül).

A mondatok lehetnek:

befejezetlenek — befejezettek,

értelmetlenek — értelmesek,

rövidék, túlrövidék — hosszúak, terjengősek,

szárazak — hangulatkifejezők,

következetlenek — következetesek,

tagolatlanok — tagoltak stb.

D) *Stílus* (szóhasználat, szófüzés, mondat szerkesztés, mondatfüzés) lehet:

közönséges — választékos,

homályos — világos,

pontatlan — szabatos,

idegenszerű — magyaros,

mesterkelt — természetes (őszinte, közvetlen, keresetlen),
 átlagos — egyéni,
 kötött — kötetlen,
 terjengős — tömör,
 szintelen — színes,
 pongyola — művészi stb.

* * *

Mindezekből mire következtethetünk?

Típusokra, nemre, korra, egyéniségre.

A típusok egy-egy csoport emberre többé-kevésbbé jellemzőek, de változatos átmeneteket, „ötvöződésekét“, keveredéseket mutatnak jellegzetességeikben. Függenek elemi összetevőikben az átörökléstől, kortól, nevelő és egyéb környezeti hatásoktól, egyéni szerzeményektől. A típusos összetevődések azonban mindig csak korlátozott pontossággal határozzák meg az emberi ész számára örökké irracionális, mégpedig szuperracionális (csupán a Teremtő számára „racionális“) egyéniséget, az átörökölt és szerzett típusos vonások egyéni alkotásban bemutatkozó egyetlen és kifejezhetetlen szintézisét, koncepcióját!

A típusokat feloszthatjuk először nemtől és kortól függetlenül. Ilyenek a *rassz típusok*. Pl. a zárkózott, energiatelt, magas növésű (sárgás vagy vöröses) szőke, hosszúfejű *északi fajta*. Beszéde többnyire egyhangú vagy mérsékeltén hangsúlyozó, inkább akadózó, nehézkes vagy időnként hadaró, de higgadt, biztos, taglejtése kötött, szögletes. Avagy pedig a közepesen zárkózott, szentimentális, illetve csendesen kedélyes, kevés energiájú, kisebb növésű, (inkább fakó, len-) szőke, rövid fejű *balti fajta*, kinek beszéde többnyire vagy kicsit éneklő, kedélyesen, de nem túl élénken hangsúlyozó, természetes, de kicsit nehézkes. Vagy ismét az eléggé nyílt, szorgalmas, de nem nagy akarású alacsonyabb, barna, rövidfejű *alpesi fajta* az ő egyhangú, de természetes, szagगतott, de biztos beszédével. (További rassz típusokat l. Bartucz, Boda, Gáspár, Guenther stb. jellemzéseinél.)

A *vérmeérsékletekre* is jól következtethetünk a kifejező képességéből. A kis hatásokra is élénken, gyorsan, erősen reagáló, de hamar lehiggadó, befolyásolható *vérmes vagy szangvinikus* egyénnek sok beszéde hangsúlyos, hangos, biztos, könnyed, arcjátéka kifejező, élénk, taglejtése kötetlen, ívelt. — Az *épés vagy cholерikus* típusú egyén beszéde hangsúlyos, majd hangos, magába fojtott, biztos, de gyakran szagगतott, egyszerre nem sok, de „rágódó“, szögletes, kötött, nehézkes. — A *mélára vagy melancholikusra* („fekete epéjűre“) mérsékelt hangsúlyozás, szagगतott, csendes, esetleg álhiggadt, bizonytalan, olykor nehézkes kevés beszéd, kevés, de sokat mondó arcjáték, kötött taglejtés jellemző. — A *közönyös vagy flegmатikus* („nyálkás“) egyénre egyhangú, csendes, biztos, legfel-

jebb monoton hadaró, de higgadt kevés beszéd, kevés kifejezésten, erőtlen arcjáték, kevés, nehézkes taglejtés jellemző.

A lelki-testi *alkati* (*konstitúciós*) *tipusok* közül megemlítjük a Kretschmer-féléket. A társaságkedvelő, könnyen barátkozó, változó, de gyakrabban vidám kedélyű, „egyrétű” *ciklotim* lelki alkátú egyéneket, kiknek „ami szívéükön, az a szájukon” s kik elhízásra gyakran hajlanak, a szangvinikusnál leírt beszédmódozatok és mimika jellemzi, ámde bizonyos fokig néha a mérsékelt flegmatikusra mutató vonásokat is felveszik. — Ezzel szemben a zárkózott — bizalmasságra ritkán hangolódó — nehezen felmelegedő, komoly vagy „felvett” kedélyű „kétrétű” *szkizotim*ekre, kik akarva-nemakarva mást mutatnak (óvatosságból, félénkségből, félszagségből, elfogódottságból, diplomatikusságból, színészkedésből stb.), mint amit éreznek s kik akár soványak, akár izmosak, fejletlen növéssűek, de elhízásra nem hajlamosak: ezekre elsősorban a melancholikusoknál, de néha másodsorban a cholerikusoknál elmondott beszédbeli és mimikabeli kifejezésmódok jellemzőek.

Sok érdekes típusra lehetne még kitérni, de a többit nagyjában le lehet vezetni szintén a klasszikus négy vérmérsékleti típusra.

Ami a *nemi különbségeket* illeti, a *leányokra* inkább a többé-kevésbé hangsúlyozó, változó élnkségű, nem erőteljes, de könnyed beszéd, kifejező, sokat mondó, élnk arcminimika, kötetlen, könnyed taglejtés jellemző, noha nemcsak tipikus és egyéni, de kortól is függő sok eltérés is lehetséges. A több határozottsággal, de több darabossággal rendelkező *fiúkat* általában az erőteljesebb, de nehézkesebb beszéd, változó kifejezőképességű, de többnyire határozottabb arcminimika, szögletes, kötött taglejtés jellemzi, de tán még valamivel nagyobb típustól, egyéntől, kortól függő változatosságú eltérésekkel, mint a leányoknál.

Ami a *korbeli eltéréseket* illeti, a *kisebb gyermeknél* különösen feltűnő különbség van a félig vagy egyáltalán nem értett tanulnivalók egyhangú vagy kevés változatossággal éneklő, valamint az átértett mondanivalók élnk „oda gondoló” hangsúlyozottságú kifejezésmódja között. — A *serdülés előtti* és a *serdülést bevezető* (prepubertás) időszakban (leányoknál kb. 10—13, fiúknál kb. 10—14 éves korban) főleg a fiúk szeretik egymást túlkiabálni, amint erre alkalmuk nyílik (pl. utcán, tizpercben). A *serdülő* fiú hangja egy ideig meg-megcsukló mutáló, majd többé-kevésbé mélyül, sokszor „dübörgővé” válik. Míg a *serdülés előtt* inkább kapkodó vagy élnk a beszéd, addig *serdüléskor* nehézkesebb, inkább hadaró vagy vontatott. Leányoknál a hangváltozás csekélyebb, olykor kissé *serdüléskor* magasodik és néha szintén kissé vontatott vagy hadaró, de nehézkesnek nem mondható. A mozdulatok a *serdülés előtt* általában féktelenek, a *serdülés alatt* esetlenek, míg a *serdülés után* egyénien rendezettebbek. — A gyermek többnyire sok *ciklotim*, míg a *serdülő* sok *szkizotim* vonást mutat, ami kifejezőképességében is

mevlátszik. A serdülés után (kb. 17—22 életévekben) általában ismét ciklotimebb, illetve szkizotim-ciklotim átmeneti vonásokat mutat az ifjúság.

Mindezek a fönnebb röviden jellemzett jegyek és típusos, nem és kor szerinti különbözőségek teljesen átlagosak, amik sok kivételt és mindenféle eltérést, átmenetet, keveredést engednek meg s természet szerint mindig hiányosak. Némi becslésre ad alkalmat az általános jellemzéssel való összehasonlítás. Pl. ha valamely serdülő beszéde, mozdulatai olyanok, amik inkább a serdülés előtti korra jellemzőek, akkor a serdülő fejlődése általában vagy egyes tekintetben, ideiglenesen vagy végleg megkészt (puerilizmus). Hasonló az eset, ha felserdült korban serdülő korra jellemző vonásokat fedezünk fel a kifejezőképesség megnyilvánulásában (puberilizmus). — Fiúknál leányos és leányoknál fiús tipikus vonások hasonlóképp állapíthatók meg, s i. t.

A sok típusbeli és egyéb általános vonás azonban mindenkor az *egyéniiség* teljes egészébe ágyazódik be s az egyéniiségtől sajátos, csodálatosan megmagyarázhatatlan, csupán intuitive megérezhető összjelleget nyer. A kifejezőképesség vizsgálata összehasonlítások közepette az egyéniiséget is megvilágítja, ha egybelátjuk az egészet. Az egyén fejlődését is szépen nyomon követhetjük kifejezőképességének évenkénti jellemzése alapján.

A tanulók érzelmi világának megfigyelése.

Radák Olga.

Korunk pedagógiájának legegyetemesebb törekvése a gyermek általános fejlődésének figyelembevétele mellett az egyéni vonások ismeretén alapuló nevelés. Ez a törekvés ma már annyira általános, hogy érthető és teljesen indokolt az új Középsiskolai Rendtartásnak a személyi-lapok vezetésére irányuló követelménye. Valóban, az általános törekvés mögött a gyermeknevelés lehetőségének és eredményességének az addiginál sokkal szélesebb tere nyílik: a gyermek beható egyéni ismerete teszi ugyanis lehetővé az egyéni erők határozott megismerését, az egyéni erők megismerése pedig ahhoz segít, hogy a *gyermek sajátos természetének megfelelő módon* s így szükségképpen a lehető legeredményesebben *nyújtsuk a nevelést*. Mert hiszen minden gyermek külön egyéniség s ezért a pusztán általános szabályok szerinti tömegnevelés — amely felé az iskola a nagy létszám miatt is hajlik — felületes, felszínes, általános jellegű mázzal vonná csak be a gyermek valódi egyéniségét, amely így elhanyagolva és megnyirbálva vagy soha fölszínre nem juthatna, vagy csak elferdült formájában látna napvilágot. Az egyéni hajlamoknak föl nem ismerése vagy elhanyagolása pedig a nevelés legsúlyosabb mulasztása nemcsak az egyéni fejlődés, hanem a társadalom és nemzet szempontjából egyaránt, mert semmisem károsabb a közösség életében, mint a képességnélküli, vagy a képességeinek meg nem felelő pályára került egyén, aki szükséges erők híján rendeltetését a közösség életében be nem töltheti.

A gyermek egyéniségének kifejlődésére nagy, mondhatni *elhatározó jelentősége van az érzelemlátnak*. Az érzelemlátnak mintegy a gyermek legbensőbb énje, innét fakadnak akarati elhatározásai és értelmének mélyebb indítékai. Az érzelemlátnak a forrása mindannak, ami közeli és jelentős a gyermek erősen szubjektív életében. Ezt a rejtett látnat, amely a legnehezebben közelíthető meg, az iskola alaposabban csak a szülők segítségével ismerheti meg, mert hiszen a család szubjektív élet kibontakozásának a forrása, itt fakad, itt növekszik elsősorban a gyermek érzelemlátna.

Felmerül tehát a kérdés, hogy miképpen használhatja fel az iskola a szülők tapasztalatait a gyermek sokrétű és szövevényes érzelmi világának megismerése érdekében?

Iskolánkban úgy törekszünk biztosítani e téren a szülőkkel való együttműködést, hogy a tanuló szüleihez írásban kérdéseket intézünk a gyermek egyéniségére vonatkozólag. Ezek a kérdés-csoportok a gyermek testi, értelmi, érzelmi, akaratí életére és érdeklődésére vonatkoznak. A kérdéseket könnyen érthető, laikus formában fogalmazzuk és szülői értekezlet keretében ismertetjük a kérdőívek jelentőségét és a kitöltés módozatait. Hangsúlyozni kívánom, hogy a szülőnek nem szükséges minden egyes kérdésre külön válaszolnia, hanem a gyermeket leginkább jellemző vonásokat, érdekes konkrét eseteket megemlítve, *összefoglaló* formában közli az iskolával.

A gyermek érzelmi világára vonatkozó, szülőkhöz intézett kérdéseink a következők: Milyen alaptermészetű a gyermek? elmélyedő, föllobbanó, változékony, bizakodó vagy töprengő, gúnyolódó vagy közönyös? Akaratos-e vagy könnyen befolyásolható-e? Mi az, ami legnagyobb mértékben befolyásolja érzelmi-világát? Milyen mértékben és minő módon reagál jutalmazás vagy büntetés alkalmával? Milyen mértékben hat reá a mások baja vagy öröme? Tartósan érez-e, vagy könnyen cserél hangulatot? A tárgy iránti szeretetből tanul-e vagy inkább kötelességérzetből, vagy kényszer hatása alatt? Fogékony-e a szép dolgok meglátása iránt? Hogyan viselkedik a természet szépségeivel szemben? A művészet melyik ágát szereti? Van-e és milyen mértékű igazság-érzete? Van-e érzéke a helyes és helytelen dolgok megítéléséhez? Erősen szubjektív életet él-e, vagy fogékony-e a saját érdekeitől független történések iránt? Mifélek iránt? Van-e részvéte? Milyen körű ez a részvét? Közeli személyek iránti (pl. családtagok, ismerősök iránti), vagy általános természetű? Fel tud-e emelkedni a nemzeti részvéthez? Hogy nyilvánul meg vallásos élete? Érzelmileg könnyen vagy nehezen közelíthető-e meg? Érzelmi élete gazdagnak mondható-e? Ráhatás szempontjából milyen eljárás bizonyult legcélravezetőbbnek hibái elkerülésében?

A szülők legnagyobb része készséggel vállalkozott a feltett kérdések alapján gyermeke jellemzésére és hogy a beérkezett válaszok alapján sok értékesíthető adatot kaptunk, annak bizonyosságául a szülők egyikének a gyermek érzelmi életére vonatkozó válaszát az alábbiakban közöljük:

„A gyermek rendkívül zárkózott természetű, nem szívesen számol be az iskolában történekről és faggatásra, kérdezősködéssre is csak lakonikusan, pár szóval intézi el a dolgot. Hogy mégis tájékozva legyen az iskolában történekről, egy „Iskolai napló“-t fektettem fel neki, amelyben minden órára vonatkozólag 10 kérdésre kell írásban felelnie. A gyermek többnyire csak „igen“, „nem“, „van“, „nincs“, szavakkal felel a feltett kérdésekre.

Iskolai zárkózottságára a legjellemzőbb eset: a IV. elemi végefelé észrevettem, hogy határozott ellenszenvvel viseltetik a szám-

tan iránt. Nem szerette, nem szívesen tanulta, szinte félt tőle. Hosszas faggatással, keresztkérdésekkel, inkább csak kerülőúton megtudtam, hogy elkedvetlenedésének oka az, hogy tanítónője megszidta, mert hátrafordulva a háta mögött ülő barátnőjének a füzetéről írta le azt, amit a tábláról kellett volna leírnia. Természetesen megkérdeztem, miért nem a tábláról írja le a leírni valót. Ekkor közölte csak velem, hogy azért, mert bár az első padban ül, nem lát a tábláig. Tüstént elvittem a szemorvoshoz, aki $4\frac{1}{2}$ dioptriás szemüveget rendelt neki. Most megint szereti és szívesen tanulja a számtant."

Másik jellemző részlet: „A gyermek érzelmi világát a legnagyobb mértékben — sajnos — a mozi és színház befolyásolja. Eddig havonta kétszer-háromszor vittük moziba vagy színházba és bár megválogattuk, hogy csak nekivaló gyerek és rajzfilmekbe vigyük el, ezeknek kísérőműsora mégis magában foglal olyan filmeket is, amelyeket nem lett volna szükséges megnéznie és amelyek, talán éppen azért, rendkívül hatottak fantáziájára. Egész csomó filmszínész és filmszínésznő képet gyűjtött, legtöbbször a Színházi Életről kivágva. Főleg Shirley Temple képeit gyűjtögeti, amelyeket szabad idejében rakosgat, körülvagdos, olvasgat. Még a megtakarított pénzén is egy Shirley Temple babát vásárolt, amelyre rendkívül büszke és szörnyen félti. Nem tudom helyes volna-e máról-holnapra elkobozni az egész gyűjteményt és tűzbe dobni, mert nagyon fájna neki. A nála lévő Színházi Életeket és Délibábokat azonban könnyörtelenül elégettük és gondoskodni fogunk arról, hogy újabbakhoz ne jusson. Nem könnyű dolog, mert akárhová megy látogatóba, vagy társaságba, sőt pl. a fogorvosnál is, egész halom áll belőlük rendelkezésre."

Az idézett szemelvények igazolják, hogy az iskola belevonhatja, sőt bele is kell vonnia a szülőket a gyermekmegfigyelés területére, még pedig egyfelől a gyermek lelki világának behatóbb megismerése céljából, másfelől a szülők megfelelő pedagógiai irányítása végett.

A szülők megfigyelésével párhuzamosan halad az iskolai élet keretén belül a tanulók érzelmi világának megfigyelése. Ez a megfigyelés minden tanárnak egyformán kötelessége s éppen ezért a tervszerű és egyöntetű eljárás biztosítása végett az iskola igazgatójának vagy az arra alkalmas tanárnak ismertetnie kell módszeres értekezlet keretében a tanulók megfigyelésének módzatait, hogy végül az osztályfőnök a kezében összefutó szálakból egységes irányban gyűjtött tapasztalatok alapján megszökhessen a tanulók egyéni rajzát.

Mínthogy a temperamentum érzelmi világunknak jellegzetes megnyilvánulása, kiindulásként megrajzoljuk az ismeretes négyféle temperamentumú tanulók (sangvinikus, melankólikus, kolerikus és flegmatikus tanuló) tipikus vonásait. A rövidre fogott, de

találó jellemzés után, az iskolához tartozó tanulók magatartására hivatkozva, konkrét esetekben szemléltetjük a különböző temperamentumú tanulók érzelmi világának megnyilatkozásait. A továbbiakban rámutatunk az egyes temperamentumok értékes vonásaira és árnyoldalaira és egyben megfelelő bánásmódot illetőleg útmutatást adunk.

Példaképpen álljon előttünk a szangvinikus temperamentumú tanuló rajza és a megfelelő nevelői eljárásmódokra való utalás:

A szangvinikus temperamentumú gyermek sokirányú érdeklődést mutat, de kitartás nélkül. A benyomások hatása nála nem tartós. Beszédmódorát, lelki világát a csapongás jellemzi. Beszéd vagy tanítás közben sokszor egészen más, a tárgyhöz nem illő dologról kérdezősködik. A dolgok nevetséges oldala köti le inkább figyelmét. Szívesen foglalkozik azzal, ami nem kötelező, de amit meg kellene tanulnia, ahhoz nincsen kedve. A tanév elején csupa befogadás és igyekezet, de azután hamar lankad. Képzelete fogékony az igaz, szép és jó iránt, de hiányzik nála az elmélyedés ereje, a kitartás. Együtt örül másokkal, bánatra is képes, de csak rövid ideig. Amije van, azt megosztja másokkal.

Összefoglalva: a szangvinikus temperamentumú tanuló értékes tulajdonságai: a jószívűség, hajlékonyság, együttérzés, vidámság. Árnyoldalai: a kitartás hiánya, felületesség, szórakozottság, befolyásolhatóság, elmélyedni nem tudás.

A szangvinikus temperamentum jellemzése után rámutatunk azokra a nevelői eljárásokra, amelyek háttérbe szorítják, megnyilvánulásukban megakadályozzák a szangvinikus típushoz tartozó tanuló hibáit:

A szangvinikus gyermekkel való bánásmódban túlságos szigor nem vezet célhoz. Színes, szemléletes tanítással lehet csak lekötöni. Könnyen felejt, tehát többször ismételtetünk vele. Kitartásra úgy neveljük, hogy nem engedjük meg, hogy csak félig, vagy felületesen készítse el feladatát. Addig nem vehet új könyvet a kezébe, amíg a megkezdettet el nem olvasta. A kitartásra való nevelésben következetesen szigorúnak kell lennünk, mert a szangvinikus gyermek sokfélével foglalkozik, de mindennel csak felületesen. Az elmélyedő hajlamot kell nevelnünk benne. Erkölcsi téren szoktasuk igazmondásra, mert hajlandó a mértéken felüli dicséretre és lelkisínylésre.

Ilyen előzetes tájékoztatás után a magyar nyelv tanára könnyen felismeri a szangvinikus temperamentumú gyermek csapongó észjárását, amikor Benczúr „A nemzet hódolata a király előtt” c. művére vonatkozó képleírásban a tanuló így fogalmaz: „A király arcán meghatottság látszik. Testhezálló, feszes nadrág van rajta”. Vagy: hamarosan leszállítjuk kellő értékre a pillanatnyilag érzett erős megbánást és fogadkozást a szülőkhöz intézett e sorokban: „Kedves Szüleim! Ma megkaptuk a bizonyítványt. Mihelyt kihirdették a rossz eredményt, én mindjárt megjavultam.”

Nézzünk még egy jellemző részletet a szangvinikus temperamentumú gyermekkel ellentétes, melankólikus alaphangulatra hajlamos tanuló „Első farsangom” c. dolgozatából: „Amikor megtudtam, hogy intézetünkben farsangot szoktak rendezni, kíváncsiság fogott el, hogy milyen lehet. Már alig vártam, hogy itt legyen. Nagyon szépnek gondoltam el. A farsang sokkal szebb volt, mint amilyennek képzeltem, de engem mégsem tudott felvidítani. Táncolni nem nagyon tudok, ezért alig mentem el táncolni. Akkor is olyan ügyetlenül mozogtam, hogy mindenkibe beleütköztem. Hédike, hirtelen elhunyt osztálytársunk is eszembejutott. Szerettem volna sírni, de azért mégis nevettem, mert nem akartam mutatni a szomorúságom. Ha néhányszor táncoltam is, csak azért volt, hogy kikerüljem a kérdéseket szomorúságom miatt.”

Mennyire magánviseli ez a kis dolgozat a melankólikus típus jellegzetes vonásait: a szomorúságra való hajlamot, a zárkózott, büszke, visszavonuló természetet.

Bár a gyermek temperamentuma önkénytelenül kifejezésre jut magatartásának minden mozzanatában, mégis az érzelmi világ megismerésének legbiztosabb alapja a *tanuló érzelmi világának szándékos feltárása* azzal a tanárral szemben, aki a tanulóban bizalmat tud ébresztetni. A *tanuló bizalmának megnyerése az az egyetlen kulcs, amely teljes mértékben megnyitja előttünk a fejlődő lélek szövevényes, irányítást szomjazó érzelmvilágát.* A tanár ezt a világot csak nagyon fogytékosan ismerheti meg, ha kizárólag az iskolai oktatás keretében gyűjtött megfigyelésekre szorítkozott. Míg az oktatás folyamán minden tanuló értelmi képességeiről legtöbbször módunkban áll határozott véleményt alkotni, addig a tanuló érzelmi világának mélységeibe csak akkor tekinthet a tanár, ha a felkeltett bizalom alapján az egyes tanulókkal a közös munkán kívül, egyénileg foglalkozik.

Hogy az érzelmi fejlődés egy-egy nehezebb szakaszában milyen nagyfokú nyugtalanság zúdul rá egyszerre a serdülő leány lelki világára és hogy a nagy bizonytalanságban mennyi vágyakozás fordul a nevelő irányító keze után, azt növendékeinknek hozánk intézett bizalmas kérdései világosan igazolják:

„Néha úgy szeretnék nagyleány lenni, máskor kicsi szeretnék maradni, s úgy érzem, már nem vagyok az. Mi ez?”

„Néha mindent szeretnék tudni, máskor félek tőle. Miért?”

„Néha végigborzong rajtam valami és sóhajtozom, pedig nem vagyok beteg. Miért?”

„Sokszor mindennel elégedetlen vagyok, valami, mindig hajt és nem tudom, miért?”

„Mindig türelmetlen vagyok mostanában, s otthon úgy haragszanak érte. Miért kell minden vasárnap templomba menni, mikor ott is oly szórakozott vagyok? Szabad-e ábrándozni? Igaz-e, hogy az ábrándozás az élet megrontója?”

„Ha valami olyan fekszik az ember lelkén, amit senkinek nem mondhat el, mit csináljon, hogy mégis megkönnyebbüljön?”

„Kihez forduljak, ha édesanyám és otthon mindenki olyan ideges, hogy nem lehet semmit abból elmondani, ami velem történik? Kihez legyek bizalmas?”

„Fordulhat-e a tanárhoz olyan gyermek, aki rossz tanuló és iskolán kívül sok-sok kérdése van?”

„Nagyon szépen kérjük X tanárt, vezessen bennünket. Tanítson meg, hogyan kell egy ilyen fiatal leánynak egy kicsit magába szállnia, egy kicsit lelki életet élnie. Hisz a mi serdülő lelkünk már olyan rég várt arra, hogy valaki fejlődésének vezetőfonalat adjon, valaki komolyan beszéljen vele.” S amikor az osztályfőnöktől megnyugtató választ kap a lelkében felmerült kérdésekre, ezt mondja: „Hát miért nincs mindennap osztályfőnöki óra?”

Növendékeinknek hozzánk intézett bizalmas kérdéseinek az anyagát áttanulmányozva, megállapítható, hogy a leánytanulók különösképpen érdeklődnek a finomabb érintkezési formák iránt és a legapróbb részletekig menő tájékoztatást kérik azokra a társadalmi formákra vonatkozólag, amelyeknek keretében a másik nemmel érintkezhetnek. Jellemző és folyton ismétlődő kérdéseik: Baj-e, ha egy lány bizalmas egy fiúhoz? Okozhat-e a bizalom kellemetlen következményeket? — Való-e egy negyedikesnek „ondoláltatni” vagy „daueroltatni” és magassarkú cipőt, vékony harisnyát viselni? — Olvasni nagyon szeretek, de legjobban olyat, amiben szerelém van. Baj az? — A modern lányok mind rosszak? — Bűn-e plasztikai operációkat végrehajtani? — Tegezhetem-e tánc- és sportpartnereimet? — Mit csináljon egy lány, hogy egy fiúnak tessen? — Lehet-e egy fiúval mindenről megfelelő formában beszélni?

Erősen uralja a középiskolai tanuló érzelmi világát a serdülés korának fellépésétől kezdve mindvégig az önismeret utáni vágyakozás, az eszmények iránti rajongás, az igazság fanatikus szeretete, az önérzettel és becsülettel összefüggő minden kérdés, a barátság és szerelem problémái és kifejezetten csakis megfelelő irányítás mellett annak a közösségnek az élete, amelyhez a tanuló tartozik. (Osztályközösség, iskolájának, nemzetének, egyházának élete.) Végül az említett kérdések mindegyikével kapcsolatban megoldásra vár a kérdések végső gyökeréből fakadó probléma, a szabadság és fegyelem viszonyának a kérdése.

Ezekben vázoltam röviden azokat a főbb szempontokat és eljárásmódokat, amelyek a tanuló érzelmi világának megismeréséhez vezetnek és biztosítják annak megfelelő irányítását. Nem kétséges előttünk, hogy a nevelő igazi feladata a tanuló egyéniségét az erkölcsi személyiség fokára emelni és hogy ez a nevelői munka a tanuló egyéniségének, azaz érzelmi, akarati és értelmi világának ismerete nélkül lehetetlen és hiábavaló vállalkozás lenne.

A tanulók akarati életének megfigyelése és irányítása.

Padányi-Frank Antal.

A személyi lap hivatalos bevezetése korszakalkotó jelentőségű a középfokú iskolák munkájában. Jelentőségének alapja nem az, hogy rovatait valahogyan kitöltjük, hanem az, hogy állandóan figyelmeztet a nevelés gondolatára, állandóan emlékeztet arra, hogy az iskolában nem a tantárgyak tanulásán van a hangsúly, hanem a tanulók lelkivilágának alakulásán. A tantárgyak eszközök a lelkivilág alakításában.

Az én tételém a tanulók akarati életének megfigyelése és irányítása. Alapvetőnek tartom azt a beállítást, hogy a személyi lappal kapcsolatosan nemcsak a tanulók akarati életének a megfigyelése a feladatunk, hanem az akarati élet irányítása is. A megfigyelés és az irányítás összetartozó munkák. Kár arról vitatkozni, hogy hogyan kell megindulni. Az eredmény bizonyára az lesz, hogy egyszer a megfigyeléssel indulok meg, és e megfigyelés alapjára helyezkedem az irányításkor; máskor pedig azt tapasztalom, hogy csak az irányítással vagy az irányítani-akarással kapcsolatosan tudom megállapítani, hogy milyen a tanuló akarata. Ez utóbbi esetben az irányítás volt a kiinduló pont.

A kérdést az „akarati vonások” cím alatt található vezérgondolatok fonalán — gyakorlati alapon — tárgyalom. Nem a fellegekben mozgó körmondatokat fogok mondani, hanem a földön járó ifjúság akarati életének irányításáról fogok beszélni. Nevelési gyakorlatomból vett példák alapján szándékozom bemutatni, hogyan törekedtem a következő akarati vonásokot: a céltudatosságot, a törekvést, a kitartást, a fegyelmezettséget, a tisztelet-tudást, a szolgálatkészséget, az önállóságot, a kezdeményezést, a magabizást stb. gondozni.

1. *Céltudatos.* A kérdés tárgyalását az akarat következő meghatározásával kezdjük: Az akarat általánosságban valamely célra

irányuló cselekvést indít meg. Ragadjuk ki ebből a cél gondolatát. Ha cselekvés megindításáról van szó, akkor mindenekelőtt azt a célt kell ismernünk, amely felé törekszünk. Ez a meggondolás vezetett oda, hogy a cél kérdésével sokat kell foglalkoznunk. Ismételtelen kell egyrészt megbeszelnünk mind a közvetlen (helyes cselekvés), mind a közvetett (jellem), mind a végső cél (személyiség) kérdését, másrészt pedig példát kell mutatnunk arra nézve, hogy ezek az általános célkitűzések hogyan jelentkeztek egyes kiváló emberekben.

A vezetésem alatt álló intézetben a célok kérdését következőként gondolom. Mindig valamely időszerű nagy nemzeti gondlattal törekszem az iskolai évet megnyitni, és ebben olyan célokat iparkodom az ifjúság elé állítani, amelyek követése mellett szárnyakat kaphat egész lelki világuk. Ennek a fejlődésnek egyik mozzanata az akarati élet erősödése. Így 1933-ban — a gödöllői világtáborozás után — a cserkész-szellem jegyében indítottam meg az iskolai évet. 1934-ben nagyon sokat foglalkozott irodalmi életünk és a Nemzeti Színház az Ember tragédiájával. Ezért megnyitóm alapgondolataként választottam Madách nagy művének befejezését: „Mondottam, ember: küzdj és bízva bízzál!” 1935-ben — Rákóczi halálának 200-ik évfordulója alkalmával „Rákóczi önzetlensége nyomán” címen indítottam meg az iskolai évet. 1936-ban — Budavár visszavételének 250. évfordulója alkalmával — a „Budavári hősök” képével nyitottam meg az évi munkát. 1937-ben — tekintettel arra, hogy a következő év Szent István halálának 900. évfordulója volt, — Szent István intelmeivel kezdtem meg az iskolai évet. 1938-ban — a Himnusz szerzője halálának 100. évfordulója alkalmával — Kölcsey intelmeivel indultunk útnak. 1939-ben a Felvidék egyrészének és a Kárpátalja visszatérése jegyében nyitottam meg az évet. 1940-ben Erdély volt a megnyitó beszédem alapgondolata, és ebben a keretben szó volt — születésének 500 éves fordulója alkalmával — Mátyás királyról is.

Minden megnyitó beszédemben célokat tűztem ki, amelyeket évközben is törekedtünk ébren tartani, az év végén pedig mindenkitől beszámolót kértem arról, hogy a kitűzött cél szempontjából ebben az évben mennyire fejlődött. Akik az V. év végére a legtöbbet fejlődtek, akik a lelki szépség területén vezettek, azokat megjutalmaztuk, és főbb jellemvonásaik felolvasása mellett követendő példa gyanánt állítottuk az ifjúság elé. Ebben a kitüntetésben is volt célkitűzés. Minden kitüntetett jelölt célt jelenthetett azoknak az alsóbbéveseknek, akik magukban elhatározták, hogy a megjutalmazott útját fogják követni. Részlet ilyen beszámolóból. J. B. írja: „Az I. évet csendes nemtörődomségben éltem le. Nem törődtem különösebben sem magammal, sem mással, sem az intézettel, az intézet közszellemével. Az év végén az Igazgató úr az V. évesek írásait olvasta fel. Közöttük Sz.-ét is. Ő ment át a leg-

nagyobb változáson. Rajta mutatkozott meg leginkább a nevelés lehetősége, intézetünk nevelői ereje. Érdeklődve hallgattam a jellemrajzot és úgy találtam, hogy hasonlítok Sz. régi énjéhez. Eddig még soha nem gondoltam arra, hogy rajtam javítani lehetne. A felolvasások végén az Igazgató úr mondotta: „Fiúk! Itt a példa. Kövessétek!” Elgondoltam, nem is lenne rossz, ha 4 év múlva én is úgy írhatnék magamról, mint Sz. A IV. évfolyamban társaim ajánlottak jellemzésre mint olyant, akin a társak jellemzése segíthet. Ekkor magamba kellett néznem (Én is írtam lelki rajzot magamról), és láttam, hogy mennyire lusta, gúnyolódó, hirtelenharagú, tekintélyt nem-ismerő természet vagyok. Társaim véleménye is ez volt. Hozzákezdtem a javításhoz, és év végén a beszámolómban büszkén és megelégedetten írtam, sok hibámra azt mondhatom, hogy csak volt. Az akaratérom is lényegesen fejlődött.”

E szerint intézetünkben kitűzünk elméleti célokat, kitűzünk egyes kiváló növendékek példájában konkrét célokat, ezeken kívül — a lehetőség szerint — minden egyes növendék részére — a vele való külön foglalkozással kapcsolatosan — sajátos célt is tűzünk ki. Ilyen sajátos célkitűzés történhet négyszemközt, történhetik egyes tanítási órákon, de legtöbb lehetőséget ad erre a mindennapi kérdések órája. (A tanítóképző-intézetben a tanítói hivatás órái, a gimnáziumban és a polgári iskolákban az osztályfőnöki órák.) Ezek a sajátos célkitűzések vonatkozhatnak a tanuló egész lelki életének szebbítésére, vonatkozhatnak egyes hibák eltüntetésére, illetőleg egyes erények követésére. E célkitűzéseknek fontos területe az akaratérom fokozására irányuló törekvés. — Többször felhívom az ifjúság figyelmét arra, hogy tanulmányaik alapján megismert egyéb magyar értékek sorából maguk is választhatnak önmaguknak eszményképet. Csak az a lényeg, legyen mindig valami cél előttük, amely őket sarkalja. Ebbe a célkitűzési rendszerbe illik bele a múltév záróünnepélyén a növendékekhez intézett következő kérésem: „Június hónap hátralevő részében mindenki elmélkedjék a következő kérdésekről: Hogyan törekszem fokozni a Krisztus szellemében való nemzetszolgálatát? a) önmagam életében, b) osztályom életében, c) az intézet életében, d) az iskolánkivüli környezetemben. Gondolkozásának eredményét mindenki néhány sorban vesse negyedív papírra.” — Ezek a célok nagy szerepet játszanak a cselekvést megelőző fontolgatásban, meggondolásban, elhatározásban.

2. *Törekvő.* Az akaratról szóló meghatározás mutatja, hogy legsajátlagosabb jellemvonása, hogy valamely célra irányuló cselekvést indít meg. Ez a megindítás az akarat gyökere. Most tehát az a kérdés, mit tehetünk e megindítás érdekében? Ez a legnehezebb, a legbonyolultabb kérdések egyike. A cserkész napi jövetéhez hasonló az akaratnevelés alapelve, t. i. naponta kell törődnünk ezzel az akarral. Az akaratot naponta kell felvilágosítással,

sugárzással erősíteniünk, — naponta kell hibák kergetésével, értékek öntözésével gondoznunk. A helyes cselekvés megindításában az úgynevezett tüzes vassal (szellemi tüzes vassal) is törekszem növendékeink segítségére lenni. Ennek különböző formái vannak. (Lásd bővebben „A nevelés módszere” c. könyvemben.)

Tanítványaimnak azt szoktam mondani, hogy az igazi akaraterő minden nehézségen diadalmaskodik. Még a hegyeket is megmozgathatja. Többször énekeljük azt a nótát, amely a hegyet a zsebkendő négy sarkában akarja elhordani.

Ilyen légkörben egyszer H. J. nevű növendékem hosszabb ideig tartó kihallgatásra kért engedélyt tőlem. Ekkor többek közt a következőket mondotta: „Igazgató úr rendkívül fontosnak tartja az akaratot. Kérem, legyen szíves megmondani azt is, hogyan kell akarni. Szeretnék akarni, de nem tudok akarni.” Megmondottam, hogy csináljon otthon magának napirendet, s ezt szigorúan tartsa meg. Először a nehezebb tantárgyakat tanulja meg, s aztán a könnyebbeket. A szórakoztató hegedülést hagyja a végére. Az össze-vissza olvasást szüntesse meg. Minden percről számoljon be önmagának, s majd néhány hét múlva nekem. Stb. stb. Három hét múlva újból jött és jelentette, hogy a tanulás még nem megy jobban. Újból mondtam sok mindent. Három hét múlva újból jelentkezett, hogy a tanulás még mindig nem megy úgy, mint kellene. Ekkor a következőket mondtam: Ha az ember lázas, és aszpirint vesz be, akkor a láz tőlünk függetlenül csökken. Maga olyan tanulási aszpirint akarna, amely magától függetlenül indítaná meg a tanulást, sőt olyant akarna, amely úgy öntené magába a tudományt, mint ahogyan a kannába öntjük a vizet. Hát ilyen tanulási aszpirin nincsen. Ha maga nem tartja meg az én tanácsaimat, akkor nem tudok magán segíteni. Az akaraterő óriási kincs. Azt kemény munkával éppen úgy kell megszerezni, mint ahogyan más kincsekért fáradozunk. Ismételten kell a kellemetlen érzelmeket leküzdenünk, hogy az akaraterő kincsét megszerezhesük. Növendékünk néhány hónap múlva határozott haladást mutatott. Ennek az életében előbb a kellemetlen érzelmeket kellett legyőznünk, hogy a helyes cselekvés megindulhasson. Nagyon sokszor az akarát területén csak akkor haladhatunk előre, ha előbb az érzelmek területén teremtünk rendet.

Évvégi beszámolójában D. M. a következőket írja: „Először egy vidéki intézetbe mentem, amely az édes-semmíttevésbe hangozt át. Hozzátartozóim a következő évre a budai „zárdába” (általólagos szigorúsága miatt nevezte így intézetünket) irattak. Nehezen ment a megszokás. A tanár urak viselkedésével nem voltam megelégedve. Igen kíváncsi természetű emberek. Minden órán érdeklődnek a diákok tudása felől... Sok mindent csináltam, de a tanulásra nem jutott idő. Félévkor elbuktam... Amikor IV. éves koromban Igazgató úr bejelentette, hogy egymást jelle-

mezni fogjuk, kellemetlen érzés vett rajtam erőt. Ez fokozódott, amikor mint az egyik hangadót, engem is az elsők között jellemeztek. (Ez a jellemeztetés legtöbbször önkéntes jelentkezés alapján történt.) Társaim részéről olyan hibákról hallottam, amelyekről nem is tudtam. Először nem is akartam ezeket elhinni. Később, mikor ebből a szempontból alaposan megvizsgáltam és megfigyeltem magam, akkor rádöbbentem, hogy valóban igazuk volt. Nem tudtam, hogy társaimmal szemben durva vagyok. Nem válogatom meg a kifejezéseimet. Az ellenkezők és a hangadók között vagyok. Dicsekvő és komolytalan vagyok. Az elhangzott jellemzések ütéseként hatottak rám. Igazgató úr biztatott, hogy igyekezzem ezeket a hibákat leküzdeni, s egy alkalommal beszámolunk arról, hogy ez mennyiben sikerült. Ekkor tudatosan és határozottan fogtam neki a tisztogatásnak. Igyekeztem napról-napra elkészülni. Ez a jellemeztetés fordulópontot jelentett növendékünk életében. Ezt a tanulót a maga egészében kellett megragadnom, hogy egyrészt a tanulás terén meginduljon, másrészt a többi hibája ellen is kezdje meg a harcot. Lustaságát olyan fokban sikerült legyőznie, hogy az V. év végén a bizonyítványában hat 2-es és 11 jeles volt.

Időközönként egészen gyakorlati alapon meg szoktam határozni a növendékek értelmi képességét, és megkívánom, hogy a tanulási eredmény összhangban legyen az értelmi képességgel. Megmondom pl., hogy A. képessége 1.5, s megkérdezem, hogy így van-e, vagy pedig tévedek. Egyes kivételektől eltekintve, tanítványaim megállapítják, hogy nem tévedtem. Az én megállapításom nagyon sokszor kedvezőbb, mint amilyen képességet az osztályzatok alapján gondolni lehetne. Az én kedvező megállapításom néha hízeleg a diák hiúságának. De természetesen itt nem állok meg, hanem megmondom, ha a képesség 1.5, akkor a tanulási eredmény is az legyen, ne pedig 2.5, mint eddig volt. Általában megkérdezem a növendéktől, hogy tudja-e kivívni a kívánt eredményt? A válasz legtöbbször igenlő. Ez az igenlő válasz célkitűzés a jövőre vonatkozólag. Legtöbbször megállapítom, hogy mindenkinek becsületbeli ügye, hogy olyan tanulási eredményre tegyen szert, mint amennyit a képességei megengednek. Nagyon sok növendéket sikerült ezen az úton jobb eredmény felé megindítani.

3. *Kitartó.* (Ingatag.) A személyi-lap egyik vezérgondolata így hangzik: kitartó. Nem elegendő a növendéket a helyes cselekvés irányában megindítani, hanem még nehezebb feladat az, hogy azon az úton kitartással folytassa a munkáját. Azt szoktam mondani, ha minden kezdet nehéz, akkor minden folytatás még nehezebb. A szalmaláng természet mindenbe belefog, de nagyon keveset fejez be. Azért a helyes irányban való megindulás után vaskövetkezetességgel kell folytatnunk az akarattal való törődés napi munkáját. Ilyen — nagy nehézségek árán — megindult

növendékünk Sz. J. Hogyan szándékozom a Krisztus szellemében való nemzetszolgálatást fokozni? c. írása a következőként hangzik: „Már megkezdtem a munkát, s nálam „csak“ fokozásról van szó. Úgy írom „csak“, pedig milyen keserves és izzadságtól verejtékező szó ebben az esetben ez a „csak.“ Természetesen a tanúlással szolgálom elsősorban nemzetemet. A tudás azonban nem elég. E mellé kell még, és meg is lesz, a szilárd jellem. Az utóbbi évben már nagyon sokat tettem ezen a téren is. Folytatom, ahol az előző évben abbamaradt. Sok hányattatás után megtaláltam Krisztust, s most az ő szellemében kezdem a következő tanévet.“

Akárhányszor a tanártestületnek az anyagi területen való segíteni-akarása indítja meg a nagyobb erő kifejtést, a valóban kitarító munkát. Ilyen növendékünk L. J., aki évvégi beszámolójában a következőket írja: „A tanártestület a tavalyi esztendőben megjavította félévi bizonyítványomat azért, hogy bizonyos anyagi segítségben részesüljek. Azóta két alkalommal is felterjesztett közalkalmazotti ösztöndíjra. Mindháromszor jóleső érzés töltött el, annak ellenére, hogy anyagi segítséget egyik sem hozott. Addig valahogy szürke embernek éreztem magamat. Most becsületbeli adósságot vállaltam, amelyet tökéletesebb munkával törekedtem leróni. A mostani év elején visszaesés következett be. A nevelési és tanítási gyakorlatokból az osztályzatom 3/4 volt. Lelkiismeretfurdalásaim voltak, amelyek végül is az Igazgató úrhoz hajtottak. Kétségbe vontam jogomat a tanítói pályán való megmaradásra. Igazgató úr azt mondta, készüljek lelkiismeretesen tanításaimra, s az eredménnyel ne törődjem. Az eredmény az lett, hogy a tanítási gyakorlatból jelesen van.“ Ehhez még azt kell hozzátennem, hogy ez a növendék, akit a tanártestület közepes tehetségnek tartott, az V. év végén jelesen végzett. Megmutatta, hogy kemény akarattal még az értelmi képességet is lehet fokozni; és ami még ennél is fontosabb, ezzel a szilárd akarattal a legszebb lelkivilágot csiszolta ki magában.

Hogy a vasszorgalom mennyire képes még művészi tehetséget is részben pótolni, arra nagyon jó példa G. J. esete. Az évvégi lelkirajzában a következőket írja: „A rajzoláshoz semmi tehetségem nincs. Három és fél éven át mindig elégséges osztályzatom volt belőle. A IV. év végén kettést kaptam. Éreztem, hogy nem érdemeltem meg. Most már azon voltam, hogy a tehetségbeli hiányt szorgalommal pótoljam, és így legalább utólag igyekezzem a kettést kiérdemelni. Lehetőleg mindennap szakítottam időt a rajzolásra, s mondhatom, ez a fáradság nem volt eredménytelen. Fejlődtem, s talán-talán azóta már jobban rászolgáltam a jó osztályzatra.“ Ez a növendék az V. év végén jelest kapott a rajzból. Ezen a példán is bemutattam az intézet növendékeinek, hogy milyen nagy dologra képes a vasakarát.

4. *Fegyelmezett.* (Önfejű.) Eddig beszéltem a célkitűzésről,

a cél felé való megindulásról, a megindulásban való kitartásról. Ennek a munkának a fegyelmezettséget is kell eredményeznie. A vezetésem alatt álló intézet tanártestülete nagy munkásságot fejt ki mind a külső, mind a belső fegyelmezettség biztosítása érdekében. A házi rendtartási szabályzatban törekszünk pontosan meghatározni, hogy mihez tartsa magát a növendék. Ennek a rendtartásnak legtöbbször csak akkor van hatása, ha ismételten szóval is megerősítjük. Eddig is sokszor nehéz volt az I. évesek fegyelmezése, a mostani I. éveseink azonban a lelki süketség terén a bajnoki címet érdemlik meg. Az ember emlékezete gyarló, ezért ha kevés konkrét ismeretet találunk az I. éveseknél (megfelel a gimnázium V. osztályának), bizonyos megértéssel napirendre térek a dolog felett. De ha a lelkiület is teljesen elhanyagolt, akkor felteszem a kérdést: mit kaptak ezek a tanulók eddigi iskolázatásuk 8 éve alatt? Egyik legnagyobb hibájuk, hogy nem tudnak hallgatni. E területen szelid és kevésbé szelid eszközök mellett igénybe veszem a hallgatási gyakorlatokat is. Tapasztalatom szerint nemcsak a diákok, hanem a felnőttek közül is sokan többet beszélnek, mint amennyit kellene. A jobb életre való előkészület-hez nemcsak az tartozik, hogy sok ismeretet szerezzenek, hanem az is, hogy a hallgatást is megtanulják. Ez rendkívül nehéz tantárgy. Ennek gyakorlására a legalkalmasabbnak ígérkezik az a kicsiny idő, amely eltelik a 10 perc után következő csöngetéstől a tanár belépéséig. Bár kicsiny dolognak látszik, következetes keresztülvitele nagy erőfeszítésbe kerül. A fegyelem szempontjából igen nagy jelentőségű. Akad egy-egy növendék, aki fegyelmetlensége után elkeseredésében 2—3 hetes teljes hallgatási gyakorlatot önként vállal. A félreértés elkerülése végett megmondom, hogy a köszönésen kívül csak egy esetben mentem fel a hallgatás alól: — ha felelnie kell.

A dorgálás és dicséret — szükség szerint — a fegyelmezés területén is váltakozva szerepel. XI. Incze pápa szobrának leleplezése alkalmából kivonultak az összes budapesti intézetek. Ifjúságunk ekkor fegyelmezett magatartásáért dicséretet kapott a főigazgatóstól. Ez természetesen igen jótékonyan hatott további fegyelmezett magatartásukra.

Voltak már tanítványaink, akik azt mondták: Igazgató úr kérem, én vigyázok magamra, mégis mindig bajba kerülök. Megmagyaráztam nekik, hogy ennek az az oka, hogy ők csak a cselekvés külsejére ügyelnek, a belsőt nem kísérik figyelemmel. Belül kell rendet teremteni, akkor a külső fegyelmezettség is meglesz. Ebbe a kategóriába tartozik R. K. növendékünk is. Egy alkalommal megdorgáltam, hogy — főigazgatói rendelet ellenére — nem volt ott a sapkája. Másnap ellenőriztem a dolgot, kiderült, hogy akkor sem hozta el a sapkáját. Ez az újabb fegyelmetlenség gyökeres beavatkozást kívánt. Gyerünk a tüzes vassal! Újabb dor-

gálás kíséretében rögtön hazaküldtem a sapkáért. Csak úgy repült vissza a sapkával. Aztán büntetésül két héten át minden reggel $\frac{3}{4}$ 8-kor kellett sapkában jelentkeznie. Figyelmébe ajánlottam a lelkiismeretvizsgálatot, továbbá meghagytam, hogy a 2 hét letelte után írjon ezzel az esettel kapcsolatos lelkivilágáról. Ez az írás a következőként szól: „Nagyon sokáig emlékezetes nap lesz számomra október 17. Amikor sapkámmal visszajöttem az iskolába, Igazgató úr megkérdezte tőlem, tartok-e esténként lelkiismeretvizsgálatot. Első és II. éves koromban tartottam, most Igazgató úr szavára ismét elkezdtem. Elsősorban iskolai kötelességemet vettem sorba. Megdöbbsentem, mikor láttam, milyen rendtelenség van ezen a téren. Napok óta nem tartottam zenegyakorló órát, pedig rossz zenész vagyok. Ettől kezdve minden reggel megtartottam gyakorló óráimat és eredménye: jeles zenéből. Azután a tanulás. Itt is nagy fogyatékossgot fedeztem fel. Több órai leckével elmaradtam. Most a mellett, hogy új anyagot tanulok, egy keveset mindig veszek hozzá az elmaradottból. — Aztán a viselkedésem. Eddig azt hittem, ha nem beszélek vissza, rendesen viselkedem. Tévedtem. A rendes viselkedésnek ez csak a legelemibb követelménye. Ehhez az abszolút engedelmesség, a feljebbvalók iránt való tisztelet tudás, állandó szolgálatkészség stb. tartozik. Ezekből a szempontokból is megvizsgáltam magamat. Sok hiányt találtam itt is. Vizsgálat tárgyává tettem a modoromat is. Azt találtam, hogy néha fennhéjázó vagyok. Igazgató úr azt mondotta az I. osztályban: „Fiúk! Minden cselekedetükönél tartsák szem előtt ezt: Mit tenne helyemben Krisztus?” Ezt a mondást nem tartottam összeegyeztethetőnek felfogásommal, mondhatnám pökhendi modorommal. Ezt is megváltoztattam. Azután, amit már Igazgató úr is mondott nekem, az elbizakodottság. Ez az elbizakodottság valami fölényességét, nyegleséget adott modoromnak. Ezt csak alázatossággal, szelídséggel lehet kiirtani. Ennél a növendéknél egy hiba megragadása elvezetett az egész lelkivilág szebbítéséhez. Ebből a leírásból is látszik, hogy a tisztelet tudás, a szolgálatkészség milyen szoros kapcsolatban van a fegyelemmel. Növendégeinket mind elméletileg, mind gyakorlatilag iskolázzuk a társadalmi érintkezés formáiban.

5. **Önálló.** (Befolyásolható.) Nevelői munkámnak egyik fő törekvése az, hogy az egyes növendékek tudjanak a saját lábukra állni és önállóan is képesek legyenek a cél felé vezető helyes úton haladni. Ezt az önállóságot is napról-napra kell sugárzással erősíteniünk. A jószándékúaknak meg kell mondanunk, hogyan védekezzenek a rossz példa hatása ellen. Minden ifjú lényegében hős, csak meg kell mutatnunk az utat, amelyen saját hősie lényegét megtalálja. Így irányíthatjuk a befolyásolható ifjút a helyes cél felé és irányíthatjuk a romboló hatással szemben. Hasonlóan törekedhetünk az osztály közszellemének is egészséges irányt adni.

A jó közszellem kialakításának egyik helyes módja az, ha az osztály bizonyos kérdéseket önkormányzat útján old meg. A vezetésem alatt álló intézetben az osztály-önkormányzat vezetői: a vezér, az alvezér, a jegyző, a pénztáros és 3 tanácstag. Az önkormányzatnak ez a tanácsa örökös az osztály tisztessége felett. Szükség szerint buzdít, sarkal, fékez stb. Lehet, hogy kissé tréfásan hangzik, lényegében komolyan gondoljuk, hogy az osztály-önkormányzatnak szabad minden ügyét, amelyet a tanártestület szorgalmazni szokott, önmagától támogatnia, minden jót szabad önmagától is megtennie. Határozott akaratereő nyereséget jelent, ha az osztályvezér és tanácsársai átvesznek olyan feladatokat, amelyeket egyébként a tanártestület tagjai szoktak gondolni. A mindennapi kérdések óráiból egyet-egyet felhasználunk az önkormányzat feladatainak megbeszélésére. Ilyenkor a vezér elmondja az osztály közszelleméről való nézetét, elmondja az esetleges hibákat, terveket vet fel a jövőre nézve stb. Ezekhez hozzászólhatnak az osztály tagjai, végül a tanár vagy az igazgató is elmondja az elhangzottakra vonatkozó véleményét. Az önkormányzat ülésein a vezér elnököl. Az önkormányzat az illetékes tanár vagy igazgató nélkül nem tarthat ülést. — Nemcsak az egyes osztályoknak, hanem az egész ifjúságnak is van vezére. Az önképzőkör elnöke egyúttal az ifjúság egyetemes vezére is. Az ifjúság sokszor a maga egyetemében is gyomlál hibákat. Így pl. Mikulás-napján egy-egy fűzfapoéta versebe foglalja az intézet főbb eseményeit; egyes növendékek egy-egy jellegzetes tulajdonságát. Így megénekelték S. és G. lustaságát, J. F. rajzművészetét. Á. H. minden lében kanál szerepét, L. B. tört cserepét stb. Vetítettképen is ostoroznak hibákat és fonáságokat. Ezekkel a versekkel és vetített képekkel így ők is nevelnek.

6. *Kezdeményezők.* Ennek az önállóságnak egyik megnyilatkozása a kezdeményezés. Ifjúságunk megfelelő indítékok alapján maga is rálép a kezdeményezés útjára. Így 1938 októberében ők kezdeményezték azt, hogy a Felvidék részére szánt zászlókat kerékpáron vigyük Komáromba (a tanártestület tagjai gyorsvonaton utaztak), és ez a kerékpáros osztag a budapesti Országzászlótól induljon el. A Mindenek Alkotója azzal jutalmazta a lelkes növendék-csapatot, hogy egy névtelen csallóközi magyar helyett három felvidéki vezérnek (Jaross Andornak, gróf Esterházy Jánosnak és Szilassy Bélának) adhattuk át a zászlókat és háromszor beszélhettünk a Zsófia hajón tartózkodó magyar küldöttség egyik vezetőjével: gróf Teleki Pál vallás- és közoktatásügyi miniszter úrral. Ez a kezdeményezés kiinduló pontja volt másirányú értékes kezdeményezéseknek is. Erdély visszacsatolása alkalmával ifjúságunk kezdeményezte az Országzászlóhoz való kivonulásunkat, amelybe az összes budapesti társintézetek is bekapcsolódtak. Intézetünkben sokra becsljük a legkisebb értékes dologban való kezdeményezést.

7. *Magabizó.* A lelki élet (és ebben az akarati élet) alakulásának egyik legfontosabb feltétele a bizalom. A tanár legyen bizalommal a növendék iránt, a növendék bízzék tanárában és bízzék önmagában. Az az út, amely elvezet a helyes cselekvések megindulásához, azok kitartó folytatásához, elvezet a magabizáshoz is. A kemény munkával elért tanulási eredmény és a kemény küzdelemmel kicsiszolt szép lelki világ önbizalmat is kelt. Bizalom nélkül nem lehet nevelni. A növendék részéről való bizalomnak egyik legfőbb feltétele az, hogy az őszinteség nyomában büntetés sohasem járjon. Természetesen éles különbség van őszinteség és durvaság között.

Befejezésül még 3 észrevételt akarok tenni:

a) A személyi-lap kitöltésekor az ottlévő vezérszavak közül nem mindegyikre kell nézetem szerint válaszolni, hanem pl. az akarat köréből csak azt az egyet vagy kettőt írjuk oda, amely arra a tanulóra a legjellegzetesebb. Egy-egy eset rövid leírásával sokszor igen jellegzetesen jellemezhetünk egy-egy tanulót. Egyébként nem a kitöltésen van a hangsúly, hanem az ifjúság lelki szebbítésén.

b) Nem elméletet, hanem gyakorlatot adtam. A jövő pedagógiájának nem az az alaphangulata: Ezt kellene csinálni, hanem az: Ezt csináltam. Ez aztán kibővíthető ezzel: Ezenkívül talán még ezt lehetne csinálni. A Valóság adja meg a nevelői eljárás hitelét. Ne a levegőben járjunk, ott nincsen ifjúság, hanem a földön meneteljünk, miközben egyik szemünkkel felfelé nézünk, a másikkal a földön járó ifjúságot szemléljük.

c) Az akaratnevelés szempontjából legfontosabb a nevelő akarata, a nevelő egész lelki világa, a tanító és tanár hivatás-érzése, küldetés-tudata. Aki ilyen nevelői munkához hozzá akar fogni, nézzen előbb önmagába. E befelé tekintés adta önnevelési feladatok megoldásával gyujtsa meg előbb önmagát. Másokat csak az gyujthat meg, aki maga is ég.

Hogyan figyeljük meg a tanulók erkölcsi felfogását.

Marczell Mihály.

A kérdésre — szinte in medias res lépve — két részben felelek:

1. Mire terjeszkedik ki a megfigyelőnek munkája?
2. Hogy és mint valósítsa meg megfigyeléseit?

I. Amikor a fenti kérdésekre feleletet akarok adni, akkor először széles általánosságban ki kell jelentenem, hogy az erkölcsi felfogás sokkal tágabb keret, mint amennyit a rám bízott kis rovat kitöltése magában foglal. Az erkölcs ugyanis az örök normához való tudatos igazodás. Mivel azonban az erkölcsi tevékenység tekintélyes részét más szempont miatt más rovatok magukba foglalják, azért az és feladatomat olyan szűkre kell szabnom, hogy át ne lépje a rám-szabott keret korlátait.

Ennek előrebecsajjtásával a kérdésem első részére rövid *négy* pontban felelek. Az első erkölcsi kötelesség a gyermek egyéni, de a Teremtő adta jó készségek kidolgozására és a hibák kiűrtására kötelez; a második a társaival szemben jelentkező szolgálatkészséget szorgalmazza; a harmadik a nagyobb és egyik legszentebb közösségnek, a hazának áldozatos szolgálatát parancsolja, végül a negyedik az Istennel szemben való alázatos behódolást írja elő.

a) Mi teszi igazi erkölcsivé a fejlődő egyéniséget? Alapvetésben annak az Úr szabta feladatnak *készséges vállalása és tudatos szolgálata*, amely szerint az egyéni jótulajdonságokat ki kell bontani, a hibákat és bűnös készségeket pedig ki kell irtani. Az a gyermek mondható tehát már a megindulásban erkölcsösnek, aki ezt a feladatot megsejti és ezt tudatosan szolgálja is. Ezért ide tartozik a jóakarató és igaz önismeret, az egyéniség kifejlesztésében jelentős jó készségeknek — még lemondás árán is vállalt — szolgálata, és minden bűnös hajlammal való szembeszállás. Erősen hangsúlyo-

zandó itt a négy sarkalatos erény: bölcsesség, igazságosság, lelki erő és mértékletesség, amelyeknek kifejlesztése a természetes erkölcsi életalapot biztosítja. Ha azután ezek az erények természetfeletti alapot, kegyelmi alapot is kapnak, akkor — különösen a hit, remény, szeretet kivirágzásában — tökéletes élettényezővé válnak.

b) Az ember azonban nem egyedül álló lény a földön. Társas mivoltunk lényege: mástól kapunk és másnak adunk. Lényegbevágó tehát, hogy ez a második szempont is: találjon érvényt a kölcsönös segítség az erkölcsi úton fejlődő gyerekemberben. Meg kell tehát látni, majd tudatára kell hozni azt a kötelességet, hogy kicsi kortól kezdve társainak, szüleinek, előjáróinak és szélesebben gyűrűződő közületeknek szolgálatában tevékenykedni tudjon. — Áldozatok árán is! . . . Ez pedig valóságban: földiek (anyagi és lelki) és örök értékek készsége adása!

c) A társadalmi közületek legszentebbjei közül való a haza, amely mindnyájunknak életet adó otthont biztosító édesanyánk. Ennek a szent fogalomnak megszületése és ennek a szent *önfeláldozásig menő áldozatosságnak* felébresztése szintén az erkölcsi élet teljességéhez tartozik. Sokszor jelszószerinti mondatként hangzik: mindent a hazáért, valójában pedig szent igazság, hogy a hazaszereget a gyakorlati életben vagyon és véráldozatot is követel. A gyermek lelke hajlamos ennek az érzésnek megsejtésére és áldozatos szolgálatára. Sőt, tudnunk kell azt is, hogy ez az önfeláldozásig menő áldozatkészség az erkölcsi élet magaslatának szinte csúcspontja felé való törekvés.

d) Az erkölcsi életnek legfölségesebb és minden kötelességét legbiztosabban kötő és szabályozó örök ereje az Isten. Tőle jöttünk, törvényei szerint élünk és hozzá térünk. Az ő isteni pedagógiája, melyet nekünk emberi természetünkben majd személyes kinyilatkoztatásában adott, világosan jelzi azt az utat, amelyen az erkölcsi személyiség kibontakozhat. *Ebben az elismerésben van alázkodó hódolat, hűség és tisztelet, végül pedig életkiteljesülésre való törtetés.* Azt mondhatnám: ez az az erkölcsi kiteljesülés, amelyre áll a bölcs szó: *in quo totum continetur* . . . Valóban ugyanis csak az az élet lehet teljes, amelynek pontozását égi Atyánk jelezte.

II. Kérdésemnek második részére egész egyszerű, *gyakorlatias választ* akarok adni. Ez a válasz is két részre terjed. Az egyik, általános megfigyelési módszer, a másik részletes gyakorlat. Vegyük ezeket egyenkint.

a) Az általános megfigyelési módszernél fel kell hívni a nevelők figyelmét arra, hogy ez a gyakorlat nem a hatalmat képviselő, a katedrának tekintélyéről letekintő és ugyanonnét gyakran elhamarkodott „Jupiter tonans fulguransque” módon ítélkező *bíró* szerepét töltsé be, hanem a gyermekek között élés (tízperc, kirándulás, séta, cserkészlet, tanulmányi kirándulás, otthonában felkeresés stb.) idején végezhet az atyai gonddal figyelő és a gyermek erkölcsi életét

tényleg fejleszteni akaró isteni küldött. Ugyancsak ide tartozik, hogy a helyes megfigyelés *nem az azonnali kérlelhetetlen bosszúálló büntetés erejével lép a hibával szemben, hanem a jótakaró ember segíteni akaró készségével közeledik a gyermek lelkéhez.* — Végezetül minden megfigyelt jókészségnek odaadó fejlesztőjévé kell szegődnie a nevelőnek.

b) A részletes megfigyelés már sokkal nagyobb gondosságot kíván.

Figyelandó a gyermek olyan viselkedése, hogy igényei csak az anyagi kérdésekre (evés, ivás, szórakozás, pihenés, alvás, játék stb.) vonatkoznak-e, vagy ezzel a könnyű fajsúlyú, önző öntelítő sivársággal szemben van-e benne törekvés a lemondásra, fáradságok viselésére, munkára, egyszóval: az egyéniségének erőfeszítéses szolgálatára. Ezek az itt-ott parányi életjelenségek megfigyelhetők abban, hogy az iskolai munkák alatt érdeklődése, szeretete, áldozatossága merre felé hajlik. — Megfigyelhető továbbá az is, hogy a hibájára való finom figyelmeztetés (nem mindjárt az osztály előtt és soha megszegyenítvel) kiváltja-e belőle az alázkodó behódolást és a készséges önjavítást. Továbbá, megvan-e benne a finom alázat, tanár, szülők, szóval a többségekkel szemben? ... Tisztelettel tud-e szólni esetleges gyarlóbb előjáróiról, társairól?

Társas életére vonatkozólag jelentkezik-e benne társaival szemben való segítő készség (otthoni leckemagyarázat, tízperckor való segítés, esetleges rossz feleleten való részvét, büntetéseiknek esetén való sajnálkozás, a megjavítási és támogatási készség stb.) és észlelhető-e benne, hogy másokon még áldozatok árán is segíteni akar?

A hazafias érzésére ráutal az a lelkület, amely a haza nagyjainak történelmi vagy irodalmi tárgyalásán, önképzőköri munkásságán, Hunyadi, Zrínyik, Petőfi, Arany, Vörösmarty tárgyalásánál, Felvidék, Erdély visszatérésekor kiverődik hangján, lelkén, lelkesedésén. Igazi hazaszeretetre mutat továbbá, vajjon készséges-e a nemzet véráldozatának követelése idején, kicsi korban lemondani fehér kenyérről, acélos riszről, finom csokolédéról, mert ezt a haza követeli? ... Tud-e parányi dolgokban a haza érdekében (árvízkárosultak, Felvidék, Erdély felszabadítása esetén stb.) még gyűjtéssel és az *egyéni filléreiről való lemondással áldozatot hozni?*

Végül vallásos lelkületnek megfigyelése arra terjeszkedjék ki, hogy olvas-e és keres-e vallásos irodalmi műveket, keres-e a hit-tanárral intimebb kapcsolatot, hódolatos és tiszteletteljes-e hangja a mindenható Úratyánkkal szemben, pontos-e vallásos kötelességének teljesítésében és nem csendül-e ajkán durva, kegyetlen megjegyzés?

Mindezeket a szinte parányokból álló megfigyeléseket azután nemcsak fejünkben őrizzük, hanem csendben a tízperc alatt (sohasem az osztályban) noteszunkba is bejegyezzük s mintegy parányi mozaikszemekként őrizzük, *hogy a sok parányi darabkából lassan*

kialakuljon a gyermeknek valóságos erkölcsi képe. Ez a kép azután nem marad statikai felvétel, hanem a tanárt munkára kényszerítő dinamikai paranccsá elevenedik; még pedig azért, hogy a tanárt és növendéket az esetleges torz vonásoknak kevésbbé korrekt életjegyeknek kiformálására és tökéletesítésére kényszerítse.

Ilyen alapon egyrészt elérhető, hogy igazi képet tudok adni a gyermekről a személyi lap rovatába; de ami ennél is több: erkölcsi életképet kapok s ez az élmrajzolt emberképsorozat állandó lelki-furdalással követeli, hogy a gondjaimra bízott gyermek erkölcsi életének tökéletesebb kialakítását feladatomnak tekintsem.

A tanulók kötelességtudásának megfigyeléséről.

Róder Pál.

A tanulók kötelességtudásának megfigyelése csak első tekintetre látszik egyszerű feladatnak. Hogy állandó-e, változó-e, hanyatló-e? Látszatra mi sem könnyebb ennek megállapításánál. Csak számon kell kérni otthoni munkáját, s máris kitűnik, tudja-e, s teljesítette-e kötelességét. Ismételt számonkéréssel éppen ilyen egyszerűen győződhetünk meg arról, változott-e vagy sem ez a tulajdonsága.

Bonyolultabbnak látjuk a kérdést, ha a tanulónak ezt a kétségtelenül döntő fontosságú jellemvonását egyéniségének többi vonásaival való összefüggésében, az autonóm indítékoknak, a környezeti befolyásoknak vagy éppen a neveléslélektan és a fejlődéslélektan egyéb szempontjai alapján tesszük vizsgálat tárgyává.

A „Személyi lapoknak“ ez a kérdőpontja, mint az a zárójelben felsorolt vezérszavakból is kitűnik, az *iskolai* kötelességekre vonatkozik. A tanuló az iskolai szabályok szerint az iskolában pontosan, tisztán és rendben köteles megjelenni, tanárainak engedelmeskedni, a tanítás alatt figyelni stb. stb. Tartozik a kitűzött feladatokat otthon elvégezni, a megszabott leckét megtanulni és ekként a másnapi tanításra előkészülni. Előbbi kötelességeinek teljesítését az iskola magaviseleti jeggyel, az utóbbiakét az előmeneteli érdemjegyekkel értékeli. Hogy milyen szövevényes feladatot ró magában ez is a tanárra, annak élénk bizonyossága a Rendtartás megfelelő szakasza, amelynek alkalmazása éppen gondos körülírásai és megszabott feltételei miatt okozott a közelmúltban gondot. A „Személyi lapok“ szóban forgó fejezete nyilvánvalóan ennél továbbmenő megfigyelésekre vonatkozik és egy-egy képet kíván adni ezeknek az érdemjegyeknek egymással és a rokon tulajdonságokkal való összefüggéseiről is. A tanulmányi

eredményben mutatkozó hanyatlás ugyanis például kapcsolatban lehet a magaviseleti jegyben kifejezett hiányokkal, a kötelességtudás fogyatékosságaival is, de attól független tényezők hatásának is tulajdonítható. Egészségi okok épp úgy közrejátszhatnak, mint otthoni, családi nehézségek vagy éppen az iskolai munka fogyatkozásaiiban gyökerező hibák. Így változatlan kötelességtudás esetén is észlelhetünk az érdemjegyek ingadozásában hullámzásokat, viszont változatlan érdemjegyek sem mindig hű kifejezői a lankadatlan kötelességtudásnak. Kétségtelen, hogy elégséges, sőt gyenge előmenetelű tanulónak is lehet példás a kötelességtudásuk, ha erejükhöz mérten minden tőlük telhető követelménynek megfelelnek. Az eredmény, a teljesítmény ugyanis nemcsak a kötelességtudásnak és szorgalomnak, hanem más tényezőknek is függvénye. Ezek közül egyes tulajdonságok, mint az akarati vonások és az erkölcsi tényezők rendszerint párhuzamos összefüggésben állnak a kötelességtudással, mások azonban, mint például a képességek és hajlamok ellentétes hatást is kiválthatnak.

Mielőtt ezeknek az összefüggéseknek közelebbi vizsgálatára rátérnék, szükségesnek tartom leszögezni, hogy a kötelességtudásra vonatkozó megfigyelésekből a nevelő igen fontos és nélkülözhetetlen tanulságokat vonhat le nem csupán a tanuló egyéniségének, értékségének és érdemességének elbírálása szempontjából, hanem nevelésének irányítása, fejlesztő hatásoknak további alkalmazása tekintetében is.

A kötelességtudás kiemelkedő jelentőségű, értékes emberi tulajdonság. Állandóan érvényesülő akarati készséget jelent olyan cselekvések irányában, amelyek az egyén és környezete, sőt a vele kapcsolatos kisebb-nagyobb közösségek, a társadalom és a nemzet számára is egyaránt értékesek. Eszerint a kötelességtudás az erkölcsös jellemnek formai és tartalmi tekintetben is legelső, lényeges jegyei közé tartozik. Ezért a nevelést sem tarthatjuk sikeresnek, ha a jellemnek ezt a jellegzetes rétegét nem sikerült eléggé mélyen és szilárdan rögzíteni. Minthogy pedig ennek a jellemvonásnak kialakulásában is változó szerepköre van az öröklött alkati tényezőknek, a környezeti hatásoknak és a nevelőbefolyásoknak, nem várhatjuk, hogy akár egyező hatások, befolyások és módszerek alkalmazása esetén is egyező, vagy hasonló eredményeket érhesünk el. Ámde a tanulók elbírálása tekintetében a nevelés elsőbbsége szempontjából sem kisebb a jelentősége annak, milyen kötelességtudással bocsátja az ifjúságot az iskola az életbe. Szükségesnek látjuk tehát, hogy a tanulmányi és magaviseleti érdemjegyeken kívül a neveltségnek és műveltségnek ez a sarkalatos tényezője is elbírálás tárgyául szolgáljon. Maga annak a minősítésnek, mint megfélebbhezhetetlen ítéletnek a súlya is nagy felelősséget ró a megfigyelő és ítélkező tanárra. Már ebből a felelősségből is következik az a természetes követelmény, hogy a tanár, mint

minden feladatának tárgykörében, ezekben a kérdésekben is minden oldalról tájékozott *szakember* legyen. Hogy ne becsülje túl azt az egyébként kétségtelenül mindennél értékesebb veleszületett tulajdonságot, amit „donum pedagogicumnak” szoktunk nevezni, hanem igyekezzék a fel-felütlő problémáknak gyermeklélektani, neveléslélektani és karakterológiai hátterét és vonatkozásait is figyelembe venni.

Még nagyobb azonban a kérdés jelentősége a nevelés további irányítása, a nevelő és oktató eljárásnak a megfigyelésekhez mért alkalmazása szempontjából. Nem elég ezt a jellemvonást megfigyelni és megállapítani. Ez az elmélet, az elvont tudomány dolga, amelynek Kornis szerint az a célja, hogy a szemlélt tárgynak, jelenségnek adequat képét, az igazságot adja. A pedagógiai gyakorlat, az iskola formálni akarja a valóságot, s ez is a rendeltetése. Ebből a szempontból a kötelességtudás megfigyelése nemcsak önmagáért, hanem más személyi-lelki tulajdonságokkal való kapcsolatai miatt is értékes.

Ezért a kötelességtudás egyszerű megnyilatkozásainak megfigyelésén és állandó ellenőrzésén kívül arra kell törekednünk, hogy a jelenségek hátterét is figyelemre méltassuk. Ezeknek az egyszerű megnyilatkozásoknak tanulmányi eredmény számonkérése útján való elbírálásával is mérlegelnünk kell a körülményeket. Elsősorban például azt, milyen mértékben érvényesül a kötelesség teljesítésénél a környezetnek vagy a nevelő személyeknek heteronom befolyása, esetleg kényszere. Ha tanulmányi eredmény elbírálásánál nem is tehetünk különbséget a tanuló önerejével el-sajátított és a házi tanító, vagy szülő kényszerítő befolyásával „betöltött” ismeretek értékessége között, annál inkább számításba kellene venni ezeket a különbségeket a tanuló személyi tulajdonságainak, belső lelki értékeinek minősítésénél, és annál fontosabb következtetéseket és útmutatásokat nyerhetünk ebből a tanuló további nevelésére, a megkötöttség és szabadság helyes mértékére, a serkentő elismerés és biztatás célszerű alkalmazására és sok egyéb hatás felhasználására nézve.

Az autonóm indítékok érvényesülését tehát a kötelességteljesítés terén is értékesebbnek kell elismernünk, hiszen biztató kezdeményét láthatjuk bennük a további kötelességek vállalásának és így csiráját a későbbi, a nemzetnevelés szempontjából is annyira fontos hivatástudatnak. Ebből a szempontból óvatosabbnak kell lennünk a kötelességek között való válogatás eseteiben is. Kétségtelen ugyan, hogy a kötelességtudat egyenletességéhez és változatlanságához, mint eszményi célhoz ragaszkodnunk kell. Ebből a célból az iskolai Rendtartás különböző eszközeihez, szükség esetén a fegyelmi rendszabályokhoz is nyúlhatunk. Ámde örömmel kell fogadnunk azt is, ha fogyatékos, vagy fejletlen kötelességtudású tanulóban meg-megcsillan a kötelességvállalásnak szándéka

és elhatárolása. A zsenge kezdemény lebecsülése, letörése vagy korai túlterhelése ilyenkor súlyos hiba volna a fejlődő egyéniséggel szemben. A spontán érdeklődésből fakadó cselekvést akkor sem szabad értéktelennek tartanunk, ha pillanatnyilag szeszélyes hajlam, vagy játékos ösztön megnyilatkozásának látszik. A cél tudatos nevelésnek nem egyszer sikerül ilyen érdeklődési területen a későbbi kötelességtudás kristályosodási pontját megtalálnia. Viszont a kötelességtudásnak az érdeklődés hiányából származó kihagyásai mögött is gyakran húzódnak meg olyan alkati tulajdonságok, amelyek inkább a pályaváltoztatás, tehát iskolaváltoztatás szükségességére, semmint megbélyegző, vagy megtorló eljárások jogosultságára figyelmeztetnek bennünket.

A kötelességtudás hanyatlásának, változásának magyarázatát gyakran a képességek és hajlamok változó hatásaiban is kell keresnünk. A tanuló képességeivel, teherbírásával arányban nem álló követelmények ugyanis védekező magatartást váltanak ki a gyermekből. A fejlődéslelektan tanítása szerint a védekező jellegű törekvések hajtják a gyermeket az álteljesítmények, hazugságok és egyéb fonák magatartások területére. Ide tartoznak a különféle alkalmazkodások, kompenzációk és konfliktusok, amelyeknek egyik természetes következményeként jelentkezik egyebek közt a kötelességtudás aláhanyatlása is. Az alkalomadtán újból életre kelt hajlam és spontán érdeklődés az, ami az egészséges szervezettű gyermeket ilyenkor a teljes letöréstől megóvjva és kötelességteljesítésének új lendületet ad. A kötelességekben való válogatás hátterében tehát ilyen konfliktusokat is fel lehet tételeznünk. Ezeket megfigyelni, számbavenni és a káros hatásokat gyökerükben megelőzni a korszerű nevelő-oktatásnak elemi követelménye. Ez a követelmény vezet bennünket a kötelességek megszabásának, vagyis a tanuló korához, fejlődési fokához, erőihez és képességeihez való alkalmazkodásnak problémájához.

A kisgyermek tökéletlen akarati világában még hiányzik a kötelesség tudata. Az érés és fejlődés folyamán lassankint bontakozik ki ez a vonása is. Janet szerint: „Organizmusunk készen van mikor a világra jövünk, de személyiségünk nem.” A személyiség konkrét vonásai, a jellemvonások, mint arra Schütz Antal is rámutatott (*Charakterologia és Aritoteles Metafizika*. 1927.) nem végső lélektani valóságok, hanem bonyolult szövödmények. A szokások, indítékok, hajlamok és beállítódások rendszerei örökletes alapokon a környezet hatásaira fejlődnek ki. A „konkrét” lélektan a cselekvések rendszereiből, a viselkedések megfigyeléseiből indul ki, amelyeknek összefüggő sorozatát Várkonyi Hildebrand „életdrámának” nevezi. Az életdráma végső alapja egy östendencia, amelyet önérvényesítésnek (Boda) vagy önkifejtésnek nevezhetünk. A gyermeknél a játékban nyilatkozik meg ez az östendencia, mert abban éli át énjének érvényesülését. A játékból

fokozatos út vezet az önként, majd a szükségből végzett munka, tehát a kötelességek felé. Minden ugrás zökkenőt, a zökkenő zavart és nehézséget okoz. A 6 éves gyermek például 3—4 percig tartó önálló feladat vállalására képes. Aki tőle többet követel, vét a folytonosság, a fejlődés, és így a kötelességtudat természetes kifejlődése ellen. A súlyosabb zökkenők az inzultusok fokát is elérhetik, s ezúton maguk is konfliktusok előidézői lehetnek. Ezért a gyermek elé szabott követelményeket, mint azt a mi Nagy Lászlónk óta a neveléslélektan sok hazai és külföldi művelője egyértelműen hangoztatja, a gyermek és ifjú fejlődési fokához kell alkalmazni.

Amilyen hiba a kötelességeknek és követelményeknek aránytalan fokozása, éppen olyan hiba a mérték aránytalan leszállítása is. Különösen a serdülés éveiben mutatkozhatnak ilyen esetben káros hatások, amikor a szabálytalan lökésekben jelentkező energiák magukban is alkalmasak arra, hogy zavart és megtorpanásokat okozzanak. A kósza energiák tapintatos lekötése ilyenkor különös figyelmet érdemel. A serdülést követő ifjúkorban gyakran már az egyes életpályákhoz, élethivatásokhoz való vonzalom bontakozik ki. Ezeknek a hajlamoknak figyelembevételével és a kötelességtudatnak más területen is kellő érvényesítése a nevelőt újabb problémák elé állíthatja. Ebben a korszakban kompenzációs alapon a túlfokozott, túlhajtott kötelességtudat eseteivel is találkozhatunk. Ilyen esetben már a lelki higiénia követelményei miatt is mérséklésre és alkalmas, megnyugtató levezetésre kell gondolnunk.

A kötelességtudás megfigyelését, mint minden egyéb nevelői eljárásunkat is, az teszi leginkább bonyolulttá, hogy folyton változó, hullámzó és átalakuló jelenségekkel állunk szemben. Még a jellegzetes tulajdonságok maradandóságában sem szabad bízunk, mert egyes vonások fejlődést, mások visszafejlődést mutathatnak. A kötelességtudás megfigyelésénél az legyen a legfőbb gondunk, hogy a megfigyelésből merített tanulságokat érvényesíthessük, hogy ez az értékes jellemvonás a folytonos fejlődés útján maradjon és majdan az életben életrendező hivatástudattá sűrűsödjék.

A kötelességtudásnak ezekben a szűk keretekben csupán iskolai vonatkozásait tárgyalhattam. Az Isten, Haza, szülők és embertársak iránti kötelességtudás a „Személyi lapok” címszavai szerint is más témakörhöz tartoznak.

A mondanivalóimat összefoglalva, a „Személyi lapok” „Kötelességtudás” c. rovatára vonatkozólag a következő gyakorlati tanácsokat adhatom:

1. Állapítsuk meg mindenekelőtt a kézenfekvő megnyilatkozásokból a kötelességtudás fokát (hiányos, fejleszthető, megfelelő, vagy például, mintaszerű);

2. A kötelességtudás változásának menetét (megbízhatatlan, változó, hullámzó, hanyatló, vagy fejlődő);

3. Igyekezzünk a kötelességtudás indítékait felderíteni (befolyások, jó házi fegyelemre vall, házitanító irányítja, vagy önálló, szilárd, megingathatatlan, befolyásolható, otthoni rendezetlen környezete ellenére is megbízható, serdüléssel járó zavarok hatását mutatja, egyke, elkényeztetett gyermek);

4. Igyekezzünk felderíteni a változást előidéző okokat. Külső vagy belső okok hatottak-e közre. Nem történt-e a hanyatlás idején a tanuló otthonában olyan esemény, amely ezt a változást előidézte? (Válás, anyagi romlás, betegség a családban stb.)

5. Igyekezzünk a tanuló lelkéhez közel álló érdeklődési köröket is felderíteni, hogy az *életfordulat* szerencsés pillanatában lelki erőinek újjáébredésénél felhasználhassuk;

6. Ha látjuk vagy sejtjük a kibontakozás útját, jegyezzük a diagnózis mellé a *prognózist*, sőt, ha szükséges a célszerűnek látszó „terapikus” módszerek irányelvét is;

7. Ne feledkezzünk meg róla, hogy az emberi lélek nem mozaikrészekből álló építmény, hanem egységes egész, amelynek megnyilatkozásait csak sajátos munkamódszereink szempontjából taglaljuk részletekben;

8. A kérdőpontok s ezek a tanácsok is csak a gondolatindítást célozzák, de nem azt, hogy minden kérdésre feleletet kövessenek. Ha valamelyik pontra vonatkozólag *nincs* megjegyzésem, azt a rovatot egyszerűen üresen hagyom.

A tanulók egymás között.

Kemenes Illés.

Ha a taglalásul kitűzött tételt abból a szemszögből kívánjuk tárgyalni, hogy minő szempontok szerint kell a Személyi Lapnak ezt a rovatát kitölteni, nyilvánvalóvá válik, hogy fel kell állítani a gimnáziumi tanuló fejlődésének azt a három korszakát, melyet a 9-től 18 éves korig átél. Ezen idő alatt tanulója a gyermek a gimnáziumnak s ezen idő alatt észlelt megfigyelések kerülhetnek csak a Személyi Lapnak e rovatába.

A *gyermekkorban* bizonyos tulajdonságok csak csírájukban vannak meg, kibontakozóban vannak, de sok változásnak vannak alá vetve. Ez a változás lehet hirtelen, szinte ugrásszerű, de legtöbb esetben csak lépésről-lépésre halad.

A *serdülés kora*, az ú. n. viharzóna nem alkalmas arra, hogy végleges képet rajzoljunk a tanulóról egyrészt azért, mert ez az állapot betegség: testi és lelki egyaránt, tehát az akaratbeli megnyilvánulások nem szabadok, hanem kényszer hatása alatt jönnek létre. De azért sem, mert e korban szinte skematikus egyforma-ság uralkodik: minden kamasz lelki képe egyforma. Ennek folyamánként igazságtalanok volnánk a tanulóval szemben, ha e korban végzett megfigyeléseinket végérvényeseknek tartanánk.

Legjelentősebbek a mi szempontunkból az *ifjú kornak* megnyilvánulásai, amikor megindul a férfivá levés folyamata, amikor a karakter kezd megszilárdulni, amikor már elvek jutnak uralomra a tanulónak életében, s életét ezek igazítják. Ebből következik az is, hogy a Személyi Lapnak kitöltése e korban kívánja a legnagyobb figyelmet, s hogy az e korban végzett megfigyelések, lelki rajz adja a leghűebb képet vagy közelíti meg legjobban a valóságot, s a tanuló jövőjére nézve ennek van döntő értéke. Azt is meg kell említenünk, hogy e korban állapítható meg, vajjon a nevelő és oktató munkánk során adott utasítások, példák, akaratí indítások, intelmek hogyan válnak életté, tétté, vagy a metafizika nyelvén szólva, hogyan aktualizálódnak a beléje öntött potenciák.

1. A tanuló gyermekkorában, tehát abban a korban, amíg el nem éri a serdülésnek korát, megállapítható, vajjon olyan tulajdonságok ütköznek-e ki rajta, melyek *szociálissá* teszik, avagy *aszociális* irányban halad. Hitünk szerint ugyanis e rovatnak kitöltésében a vezető szempont csak e két kérdés körül foroghat, vajjon a tanuló szociális, avagy aszociális egyénnek tulajdonságait mutatja-e. Félreértések elkerülése végett meg kell a két fogalomnak tartalmát közelebbről határozni. Szociális lénynek azt tekintjük, aki jól bele tud illeszkedni a maga társadalmi körébe, s vajjon olyan tulajdonságok ütköznek-e ki rajta, amelyek alkalmassá teszik erre a beleilleszkedésre. Ezzel szemben aszociálisnak azt az egyént kell tartanunk, aki nem tud hozzásimulni környezetéhez, aki — mint a passer solitarius — magában él s ha körülményei arra készítetik, hogy együttesben kell lenni, nem érzi jól magát s siet vissza a maga csendes odujába, ahol senki nem zavarhatja. A szociális hajlamú gyermeket társai szeretik, szívesen vannak vele s példája vonzó hatású, mert ez a típus rendesen derűs lelkű, szívesen segít máson, szívesen megosztja a magáét, legyen az szellemi, vagy anyagi kincs. Nem sor- és békebontó, nem akar önálló utakon járni s készséggel hajol meg más véleménye előtt. A másokkal való szíves érintkezés következtében modora, megjelenése kedves, csiszolt s törődik külső megjelenésével. Van azonban káros megnyilvánulása is e tulajdonságnak, nevezetesen az, hogy könnyen válik cimborává s nem nagy lelki ismeretfurdalással nyújt segítő kezét olyan dolgok keresztülvitelére, melyek a rendbe s törvénybe ütköznek. Hajlékonysága, egyéniségének rugalmassága miatt akarata szenved, persze mindkét irányban: a jónak elhagyására s a nem jónak elkövetésére. A másik csökevényhajtás lehet az ilyen gyermekben, hogy hűsége nem tartós és a közkedveltségre való törekvés sokszor szemrebbelés nélkül is letéríti az igazság és igazmondásnak útjáról. A nevelő számára tehát kiütköznek azok a fattyúhajtások, melyek nyeseólló után kiáltanak. A nevelő munkát azonban könnyűvé teszi az a körülmény, hogy az ilyen gyermek szinte tenyerén hordja lelkét s soká nem tudja a képmutató szerepét játszani.

Az ilyen tanulót társai általában szeretik. Az már más kérdés, vajjon becsülik-e. Megbecsülése a társnak természetes jóérzés folytán akkor következik be, ha szinte felnézhetnek rá, ha nem sülyed cimborájukká, s ha megállapíthatják, hogy nem tesz különbséget társai közt, hanem lelkének kisugárzása mindenkinek szól, különösen pedig azok felé tör, akikkel senki sem törődik. Ha tehát a tanulók valamelyik társukat szeretik megnyilvánuló tulajdonságai alapján, a nevelőnek óvatosnak kell lennie s nem könyvelheti el a közszeretetet minden utánjárás nélkül a kérdéses tanuló javára, hanem alapos és tüzetes vizsgálat tárgyává kell tennie, mi ennek a közszeretnek indító oka. Mindenképen a

tanuló javára kell írunk a társak részéről élvezett szeretetet, ha az egyforma mindenkivel szemben, különösen akkor, ha az — mint mondtuk — az elhagyatottak felé is irányul, mert akkor természetességében nem kételkedhetünk.

Az ú. n. jeles tanulóval szemben általában elfordulás állapítható meg. Igen ritka az az eset, hogy jeles tanulót egyformán szeressen és becsüljön mindenki. Nem tételezem fel, hogy az irigységnek is volna ebben némi szerepe, de a jeles tanuló élvezte sok kiváltság idegenítő hatással van azokra, akik semmit sem élveznek ebből a megbecsülésből, kiváltságokból. Multamban egyetlen egy jeles diákkal volt dolgom — osztályfőnöke voltam —, akit kivétel nélkül minden tanuló szeretett. Sokat kutattam okát, megfigyeltem a legkülönbözőbb körülmények közt s azt kellett megállapítanom, hogy kiváló tehetsége mellett, erősen szociális irányú volt, ami abban nyilvánult meg, hogy meleg megértéssel és sok türelemmel segítette gyengébb tehetségű társait. Szinte tanárnak csapott fel s kész hajlandósággal magyarázott, oktatott s ezt mindig derűs kedéllyel végezte. Soha sem szólt le a gyengébbet, hanem inkább bátorította, türelme pedig szinte kifogyhatatlan volt. Derűs kedélyén kívül minden játékukban, szórakozásukban részt vett, de nem követelte magának a vezéri szerepet: tudott közlegény lenni.

2. Az aszociális tulajdonságokat magában hordó tanuló visszavonul. A sarok politikáját űzi. Visszavonul egy sarokba s onnan figyel, kutat és félelmesen, gyanút keltően hallgat, avagy fél. Zárkózottsága elfordítja tőle társait, mert állandóan védekezésre kell szorítkozniuk, nem tudván, honnan jön és mikor tör ki az orvtámadás. Nem tudja megszerezni társai rokonérzését, lenézik, semmibe sem veszik. Magatartását sok esetben élő lelkiismeret-furdalásnak minősítik s ezért elhúzódnak tőle. Az ilyen tanuló barátokat nem tud magának szerezni, legfőljebb rabszolgákat, akik engedelmes s minden kritika és önállóság nélküli kiszolgálói lesznek. Az ilyen összefogás nem nevezhető barátságnak, mert hiányzik belőle annak egyik lényeges kelléke, az önzetlenség. Az aszociális tanuló csak a saját érdemei előtt hódol meg s megnyilatkozásainak rugója nem egy esetben az irigység, amely gyűlöletté is fel tud fokozódni.

Az ilyen szerencsétlen lelki berendezettségű tanulóval a nevelőnek sok gondja-baja van. Mindenekelőtt megállapítandó aszociális egyéniségének indító oka, esetleg okai, mert éppen nincsen kizárva több összetevőnek egy eredővé való összehajlása. Csak kettőre tereljük a figyelmet. Az egyik lehet az, hogy a tanuló testvér nélkül szűkölködő árva lény: egyke. Tehát a szülői házból hozza magával az önmagának való tömjenezést, az ön-bálványozást. Csak az első személyt ismeri s senki mást. Örömtelen lelkéből hiányzik az áldozathozatalnak, lemondásnak a

magasba lendítő értéke. Lehet oka a szegénység is. A szegény tanuló sok áldozatot hoz; annyit kell lemondania, hogy erejét meghaladja a lemondások sorozata. Kirívóan ütközik ki lemondásokkal teli élete az iskola közösségében, ahol módja van látni a jólétnek boldogságát. Nem volt-e senkinek sem esete arra, hogy az egyik kis diák annyi és oly drága meg ízes tízórait vitt magával az iskolába, hogy el sem tudta fogyasztani s a maradékot papírkosárba szórta, mikor társának szemei majdnem kiugrottak az éhségtől, s neki látnia kellett a pazarlást. Avagy ha a jómódú s jóllakott gazdag tanuló bántó mozdulattal s még bántóbb szavak kíséretében nyujtotta oda neki a maradékot. Nem kell nagy képzelő erő annak elgondolására, mi süvít végig a szegény gyermek lelkében.

Aszociális egyénné tehet a jólét, különösen ha az otthoni környezetben sokszor hallja annak dicséretét és előnyeit. Volt rá esetem, hogy a párba állított tanulók közül a jó módú és jó ruhájú nem akarta maga mellé páruul a kopottabb öltözetűt. E fokon nem ritka az az eset sem, hogy a szellemi adottság, tehetség fölényszerűvé teszi a tanulót, aki sűrűn osztogatja a szellemi szegényeknek oly sokszor kijáró jelzőket, ezzel nem tudja magához édesgetni társait.

Ha az elmondottak után a Személyi Lapon meg kell rajzolni a tanulónak társai közt való viselkedését, e két csoportba foglalhatunk össze röviden minden tulajdonságot, vajjon szociális lény-e, avagy aszociális.

3. A serdülő korú tanulóról a lehetőségekhez mérten ne adjunk feleletet erre a kérdésre, mert — mint említeni szerencsém volt — ebben az átmeneti állapotban szinte minden tanulónál ugyanazok a lelki tünetek és megnyilvánulások. Legfeljebb azt állapítsuk meg, hogy az egyik többet szenved, a másik kevesebbet, amíg átjut a viharzónán. Aki többet szenved, több elnézést kíván, aki kevesebbet, azzal szemben erősebb mértéket lehet alkalmazni. Irányító elvünk legyen, hogy mindent meglátunk, de sok dolog előtt szemet kell hűnynünk. Ha pedig mégis végzünk megfigyeléseket s ezeket a Személyi Lapon megrögzítjük, magunk állapíthatjuk meg rövid idő múltán, hogy már nem érvényesek, hogy a kép változott. Sem ezért, sem pedig azért ne rögzítsük meg e kornak képét, mert könnyen igazságtalanok leszünk a tanulóval szemben.

4. Eddigi állásfoglalásunkból következik, hogy a Személyi Lapok kitöltésében a mi kérdésünkre adandó feleletek dolgában legtöbb gondot okoz, tehát alapos megfigyelést kíván a serdülés utáni korszaknak lelki szerkezete. A játszi gyermekkor elmúlt, a serdült és viharain átvergődött a tanuló és kezdődik ifjává érése. Egészen új fejezet kezdődik az ifjúnak életében, tehát a megfigyelések is más területre terelődnek át. A tanuló egyénisége kezd

kialakulni s ennek megfelelően nemcsak érdeklődési köre változik, de reá már a társadalom is kezdi éreztetni hatását. Érdeklik a köznek eseményei, politikai kérdések már nem untatják. Eszményeket keres, még pedig olyanokat, akiknek munkája, törekvései, alkotásai belevágnak az ő tőle kialakított eszménybe. A barátság már a férfi barátságát mutatja s nem a nyers érdek vezeti, hanem keresi lelkének másik felét, s érzi annak szükségességét, hogy elgondolásait, terveit, küzdelmeit mással is közölje. A cimborászkodás ritkábbá lesz; az új tanítási módszer, különösen a munkáltató oktatás, a közösen végzett gyakorlatok nagy mértékben fejlesztik a közösségi érzést az ifjúban, kialakul egy-egy osztálynak erős összefogása: az osztálybecsület ellen vétő a közösség ellen követi el a bűnt, amiért még bűnhődni is kell.

Ebben a korban a tanuló szociális, illetőleg aszociális magatartása súlyosabb jelentőségű, mert ha a kifejlődő félben levő vagy már kifejlődött osztály-szellem ellenére is megmarad aszociálisnak s a közösségtől teljesen visszavonul, minden valószínűség szerint ilyen is marad élete további folyamán, akinek a közösség iránt nemcsak érzéke nem lesz, de nyügöt jelent számára s ennek következtében sohasem fog abba teljesen belehangolódni.

Rá kell arra is mutatni, hogy e korban éles határvonal húzható a vidéki és fővárosi tanuló között. A vidéki tanuló ebben a korban igen sok esetben fiatal embernek számít, s bizonyos társadalmi kötelezettségeket is akarnak vállalra tenni, míg a fővárosi tanuló előtt az egyetemi hallgató annak minden kiváltságával még egyelőre csak a vágyak birodalmába tartozik. A diák-sapkát már szívesen elhagyogatja, hogy ne lássék diáknak; ezt a vidéki tanuló nem teheti meg a nagyobb ellenőrzési lehetőségek miatt. A vidéki tanuló önállóbb, mert jobban szembe kell néznie az élettel, a fővárosi tanuló könnyebben él a szülői környezetben, a fővárosi élet nagyvonalúsága miatt fellépésében határozottabb, biztosabban jár a parketten, míg a vidéki bátortalanabb, félszeg.

E különbségekből adódik a fővárosi és vidéki tanulónak társai közt való elhelyezkedése. A vidéki tanuló keményebb harcot áll ki az élettel, mert sokszor magának kell gondoskodnia önmagának fenntartásáról: munkát vállal s amellet végzi a magáét is. Nincsen tehát alkalma sem, hogy a közös életbe jobban belekapcsolódjék. Itt azonban két veszedelem áll elő. Az egyik a jobb módúak elkülönült társasága, a másik a szegényeké, a küzdőké. Ez utóbbiak a lenézettek, akiknek szemében fel-fellángol a gyűlölet azokkal szemben, akiket anyagi körülményei mentesítenek a több munkától. Még veszedelmesebb, ha akad köztük olyan jómódú, aki pénzével a hízalgök, tömjénezők csapatát tudja maga köré gyűjteni. Vezető lesz a pénzes fiú, de nem jó irányban, hanem az eltévelyedések felé. Ilyen tanuló valóságok rákfenéje lehet az osztálynak s szociális érzület nehezen fejlődik ki benne.

A fővárosi tanuló ebben a korban inkább a hangadók köré sereglik, akiknek mindenről van véleményük, de jelszavakkal telített, vagy azokba foglalt véleményük. Ezek a vezetők s ha nem rendelkeznek kellő szellemi fölényrel, nem veszedelmesek, sőt kómikussá válnak. E korban kialakul minden összefogás ellenére is egy sor kör — vagy klikk — s hatalma szerint nehezedik rá az osztályra. Nem ítéltető el teljesen e részekre szakadás, különösen nem akkor, ha annak vezetője, koronázatlan királya komoly fiú, akiben a vezetés mikéntje mutatja, való-e vezető szerepre. Az elfajulások nincsenek kizárva, ezért kellő figyelemmel kell kísérni az egyes köröknek, társulásoknak magatartását. De abból a szempontból is tanulságosak ezek a körök, hogy megállapítható és megállapítható, mily nagy azoknak a tanulóknak a száma, akik csak vezetettek, akiknek nincsen véleményük, avagy nem merik azt kifejezésre juttatni. Ezek mindig a nagyok asztaláról lehulló morzsák után kapnak.

Nem egészen tartozik tárgyunkhoz, de nevelő szempontból ki kell térni arra a szomorú tényre, hogy ebben a korban durvul el a tanulók tónusa. Az egymást csúfoló, kigúnyoló, leszóló beszédektől a trágárságokig s a legundokabb káromkodásig minden előfordul náluk s hallgatagon az kapja meg az elsőség babérát, aki aljas beszédével versenyben egy huszár őrmestert is felül tud múlni. A romboló hatáson kívül az ilyen tanuló is tud magának követőket és iskolát teremteni.

Ebben a korban törnek be az iskola csendes falai közé a társadalmi irányok, politikai pártállások, új tanítások és elvek. Annál nagyobb hatásuk a tanulóra, minél vadabb jelszókba tudják az új irányzatok a maguk tanítását összesűriteni. A kritikai képesség még hiányzik; ahhoz járul minden fiatal léleknek forradalmi adottsága, lázongása a régi és öreg ellen, a multakkal szemben. A hangadóknak ismét szerep adódik a vezetéshez. Ez az út vezet legbiztosabban a tekintély-romboláshoz, minden réginek leszólásához s azoknak lekicsinyléséhez, akik nem hódolnak minden fenntartás nélkül az új irányoknak. Hitünk szerint jelentős szerep jut az ilyen magatartásban, nemcsak az utcának, de elsősorban a szülői háznak, mert a tanuló azt mondja, csicsergi, amit az otthonban az öregek énekelnek. Az iskolának kényes feladata annak ellenőrzése, vajjon az iskolától távol álló egyének nem igyekeznek-e tudatosan híveket toborozni új eszméik számára az ilyen korú tanulók között.

Amíg az eddigiekben csak a tanulóknak egymásközi magatartását vizsgáltuk s úgy gondoltuk, hogy egy-egy osztály keretében végezzük megfigyeléseinket, tehát *horizontális* irányú volt megfigyelésünk, meg kell említenünk a *vertikális* megfigyelést is, vagyis azt, hogy hogyan viselkednek a korban egymástól távolabb

eső tanulók egymással, vagyis hogyan viselkednek az alsóbbosztályos tanulók a felsőbb osztályosokkal és megfordítva.

A felsőbbosztályos, tehát korosabb tanulónak a nálánál jóval fiatalabb, tehát még gyermekkorban levő tanulóval való barátkozásnak oka lehet: 1. lelki szükséglet (a gyermek gyermekek közt érzi jól magát); 2. népszerűség vadászása s ön maga megcsodáltatása; 3. beteg idegzet következménye. Itt a nevelőnek kínosan résen kell lennie.

A megfordítva való barátkozás nem jelent veszedelmet, de a tekintély tiszteletre való nevelés iskolájának éppen nem mondható, mert a kisebb tanuló, akit évek választanak el idősebb társától, ami ebben a korban nagy különbséget jelent, sokat megenged magának idősebb társával szemben s mivel kritikát még nem tud gyakorolni, ezt a viselkedési módot átviszi másokkal szemben való érintkezésre is.

Bár az előadottakban már bent foglaltatik, mégis külön említést kell tennünk, az *egykéről*. Az egyke az aszociális gondolkodású gyermeknek iskolai példája, mert a legfőbb nevelő, a családi ház, erre neveli s ez oly mély gyökereket ver a gyermek lelkében, hogy az iskola sem tudja teljességgel kiirtani, legfeljebb csak enyhíteni tudja a rossz nevelést. Az egykének lelkivilágát jellemzi a túlzott érzékenység, az igényesség, a szociális érzés, lelkület szinte teljes hiánya, a küzdőképtelenség, határtalan önzés. A Személyi Lap kitöltésénél a mi kérdésünkben sokat megmagyaráz, ha beleírjuk a rovatba: egyke. Aki egy kissé is tisztában van az egykés gyermek lelki fotografiájával, megérti a maga teljes súlyában ezt a megjegyzést.

*

Összefoglalva az előadottakat, az a javaslatom, hogy a Személyi Lap azon rovatának kitöltésénél, melyben a tanulónak társaival való viszonyát kell megrögzítenünk, arra vessük a súlyt, vajjon szociális avagy aszociális gondoskodású, magatartású-e. A két szót abban az értelemben magyarázzuk, amint azt elmondottuk s legfeljebb záró jelbe teszük azon tulajdonságait, amelyek alapján e két kategória valamelyikébe soroljuk. A Személyi Lap rendelkezését e kérdésben akkor közelítjük meg legjobban, ha a tárgyban szereplő kérdése e választ adjuk.

Dr. Lengyel Dénes hozzászólása:

Kemenes főigazgató úr az egykét aszociális gyermeknek nevezte. Azt mondotta, hogy az ilyen tanuló nem illeszkedik társai rendjébe, elkényeztetett, önző stb. Ez a lelkivilág az otthoni körülményeknek, egyke mivoltának következménye.

Kétségtelen, hogy az egyke súlyos csapás, egyes magyar vidékeken

nemzeti szerencsétlenség. A családi nevelés szempontjából az egyke igen súlyos kérdés, s rendszeren rosszul oldják meg. Ebből azonban nem következik az iskolai nevelés csődje is. Az egyes osztályok, iskolák belső életét vizsgálva gyakran meglepő, kivételes eredményekre bukkanunk. Így a Toldy-gimnázium 1940-ben érettségizett osztályában két egyke volt a vezetőszellem. Mindkettő nagy szerepet játszott az Önképzőkörben, tánciskolában, egyikük rajparancsnok volt a cserkészcsapatban stb. A mostani IV. osztályt első évtől kezdve figyelem ebből a szempontból. Kis irányítás után a szülők igen helyesen, társaságot kerestek fiaik mellé; így itt is el kell mondanom, hogy a legszociálisabban viselkedő fiúk ma már éppen közülük kerülnek ki. Van édesapa, aki panaszkodik az iskolában: elszakítják tőlem a fiamat, nem akar hazajönni.* Gyakori eset, hogy elvált szülők gyermeke annyira ragaszkodik az iskolához, vagy annak valamelyik ifjúsági alakulatához, hogy szinte bent lakik az épületben. Lélektanilag ugyanúgy megérthető ezeknek a tanulóknak viselkedése, mint a másik fajtájé: nem találják meg a családi otthont, mást keresnek helyette. Így gyakran előfordul, hogy az egykék határértékeken mozognak: a teljesen aszociális elemek mellett a legjobb és lelkük mélyéig áldozatkész fiúkat találjuk. Az egykés szülők elhatározását megváltoztatni nem az iskola feladata. A mi célunk csak egy lehet: helyesen és szociális mederben nevelni az egykés családból született gyermekeket. Ezt az osztályfőnök — szerény tapasztalataim szerint — általában könnyen megvalósíthatja, mert a legtöbb család érzi, hogy fia ferde helyzetben van testvér és neki-való társ nélkül. Így örömmel fogadnak minden lehetőséget, mely gyermeküket nehéz körülményei közül kiemeli.

A háború után annyira különböző társadalmi rétegekből származnak az egykék, hogy kíváncsú volna azoknak lelki képét, nevelhetőségét stb. ebből a szempontból is tisztázni. Bizonyos, hogy más a gazdag paraszt, mint a városi tisztviselő fiának lelkivilága, s nem egyformán tartoznak az egyke rovatba. Másrészt tanácsos volna az egykék szerepét a középiskolában is megvizsgálni, mert nagy számuk miatt feltétlenül számolnunk kell velük, s bele kell őket nevelnünk a jövőndő magyar társadalmába. Kétségtelen, hogy óriási érdem, ha felhívjuk a figyelmet arra, hogy az egyke aszociális, de ez csak a megfigyelőnek és nem a nevelőnek állásfoglalása. Ha a vizsgálatokat elvégeznők, a lelki kép ismerete alapján megkezdhetnők segítő munkánkat is. A felfedezésnek, rámutatásnak érdeme Kemenes főigazgató úré, a kidolgozás és alkalmazás munkája azonban még hátra van. Addig is csekély tapasztalatokra hivatkozva, meg kell említenem, hogy az egyke szociális vonatkozásban gyakran igen kiváló, önzetlen és áldozatkész magatartást tanusít.

* Itt a „fészekahagyo” serdülőfiú otthonán kívüli elfoglaltság-keresése jelentkezik erős ösztönrel. Az egyke, akit az otthon elhanyagol, könnyebben megfogható iskolában, cserkészletben, mint az a fiú, akinek igazi otthona van. (Szerk.)

Mit lát a tanár a tanuló külső magatartásának megítélésénél?

Zibolen Endre.

A tanuló magaviselete, magatartása és mindaz, ami ezek mögött van, nagyon közlelről és nagyon élenken érdeklí a tanárt és a tanítót. Valahányszor osztályozásra, azaz ítéletmondásra és jellemzésre kerül a sor, a legelső, amibe a nevelő beleütözik, a tanuló magaviselete. Benne van ebben a fogalomban a külső magatartás, rendszeretet, modor, föllépés, a tanulóársakkal való bánásmód stb. Azelőtt a külső tisztaság kérdését és az általános rendszeretetet is idesoroltuk, újabban azonban ez utóbbiakat külön bíráljuk el és külön is értékeljük.

Hogy a külső magatartás kérdése az iskolai gyakorlatban milyen nagy jelentőségű, erről legjobban talán az győz meg bennünket, hogy a tanuló elbírálásánál enyhébb mértéket is hajlandók vagyunk alkalmazni, ha „magaviselete“ kiváló.

A külső magatartásnak ez az értékelése nagyon természetes és magátólértetődő, mert többretű jelentést tartalmaz és a nevelői munkának több érdeke fűződik hozzá. A külső magatartás legelőször is lehetővé teszi magát az oktatást és a nevelést, vagy megátolja azt. Figyelmetlen, nyugtalan, társait zavaró, nevelőjével szemben tiszteletlen tanuló nem lehet sem tanítani, sem nevelni. Még kevésbé lehet az ilyen természetű osztályt. Tehát nyilvánvaló, hogy a tanuló külső magatartása határozza meg nagy részben az oktatás és a nevelés menetét és sikerét.

Iskolai nevelésünk eredményét is pillanatnyilag a tanuló külső magatartásával mérhetjük, s a külső világ is — hatóság, szülők, társadalom — csak ezzel méri. Ez a nevelés természetével szorosan össze is függ. A nevelés valódi eredménye, amely a jellemmel és az erkölcsi magatartással kapcsolatos, csak egy nemzedék felnőtt korában tűnik ki, amikor az a nemzedék magát az életet alakítja vagy szenved. Igen sok nevelő nem is éri meg nevelésének

ilyen eredményét, különösen az idősebbek nem. A jelennek szóló, más szóval pillanatnyi eredménye a nevelésnek az, amelyik a tanuló külső magatartásában mutatkozik meg. Ennek még az a tulajdonsága is megvan, hogy mindenki azonnal észre is veheti, holott a mélyebben fekvő eredmény meglátásához nem mindenkinek van meg a kellő szeme. Nem is csodálkozunk tehát, hogy a nevelők a tanulók külső magatartását élesen figyelik, komolyan számbaveszik és erősen megbírálják, hiszen ezzel részben munkájuk föltételeit teremtik meg, részben annak eredményét vagy eredménytelenségét külsőleg igazolják. A nevelés lényege szempontjából ez a külsőség nem elhatározó jelentőségű, azonban az élet gyakorlata ennek a külsőségnek nagy jelentőséget tulajdonít.

A külső magatartás jelentőségének a hangsúlyozása azonban nem mondható önkényesnek. S a társadalom véleményének e tekintetben tárgyi alapja is van. A külső magatartás ugyanis nem esetlegességeknek a kapcsolata. Elég pontosan tájékoztat bennünket a tanuló testi és lelki állapotáról, úgyszólván a tanuló testi és lelki készletének kívülről is hozzáférhető leltárát tartalmazza. Hogy a testi állapot megfigyelése, tudomásulvétele és gondozása a nevelőnek első kötelessége, az semmiféle bizonyításra nem szorul. Ez magától értetődő valami. Ebből következik az is, hogy a testi állapot megítélésénél a nevelőt elsősorban a külső magatartás figyelmezteti kötelességére. Hogy a lelki készlet minőségéről, nagyságáról, vagy esetleges hiányairól is nyújthat a magatartás a hozzáértőnek kellő útbaigazítást, arról több tudományág tanuskodik. Az élettan, lélektan, karakterológia, physiognómia stb. egymást kiegészítve bizonyítják a nevelő előtt a gyakorlatból is ismeretes tényt, hogy a testi és lelki élet egymással a legszorosabb kapcsolatban és a legélénkebb kölcsönhatásban áll. Semmi sem történhetik az egyik területen, hogy azt a másik meg ne érezze és viszont.

Azt a körülményt általában elismerjük, hogy az ember ősi ösztönei, mélyen fekvő vágyai és törekvései testi kifejezést nyernek. Embertársainkhoz való közelségünket elhatározó módon befolyásolja az az állandó jegy vagy ismétlődő kifejezés, amely mögött öntudatlanul is jellegzetes lelkitulajdonságot sejtünk. Érzelmi életünk és kedélymozgalmaink minden állapota, változása és hullámozása testünk külsején valamilyen alakban szintén jelentkezik. Egészen más arckifejezése, mozgása, egész testtartása van annak, aki magabízó, fölényes, kedélyes, mint annak, akinek kedélye és hangulata állandóan változik.

Ugyanígy vagyunk az állandó jellemvonásokkal is. Ha pl. a két jellembeli típust vesszük, a külvilág felé fordulót és a befelé fordulót, el kell ismernünk, hogy ezek mindegyike a maga sajátos módján a tanuló külső magatartásán megmutatkozik, a külső felépés, testünk egy időben való külső beállítottsága, eléggé elárulja

karaktervonásainkat. Az erőszakos, a félénk, a lelkileg tartalmas, az üres lelkű, a csak önmagát látó, a szociális, rendszerető, stb. tanuló a hozzáértő és rendszeresen figyelő tanár elől igen kevés jellembeli vonást rejthet el. Előbújnak ezek az összeszedettség idején is, amikor látja, hogy figyelik, hát még a tízperces szünetben, játék közben vagy kirándulások alkalmával, amikor a gátló képzetek öntudatos segítségét nem kapnak. Veszélyes árulója testiünk a legtitkosabb lelki vonásainknak is, csak olvasni tudó ember kell hozzá. Ez a képesség sok embernél szerencsés születési adottság, azonban értékében nyer, ha ez az adottság szakszerű nevelésben részesül.

Tanítás közben is meg tudjuk mondani, hogy tanítványaink a munka menetébe mennyire kapcsolódtak be. Az értelmi munka szakaszai: a figyelem, megragadás, megértés, gondolkodás szintén a tanuló testi magatartásáról olvashatók le. A szem villanása, az arc játéka vagy merevsége, a felső test előrehajlása vagy hanyag magatartása elegendő útbaigazítást nyújt a tanárnak a tanuló munkájának az élénkségéről vagy tompaságáról. Nem is szólva azokról a jelenségekről, amelyek a nyilvánvaló figyelmetlenséget és közönyt jelzik, pl. fecsegés, ásítás, játék az óra alatt, stb.

Azonban a tanuló külső magatartásának az a fontos tulajdonsága, hogy benne a tanuló lelki életének különféle mozzanatai jelentkeznek, ennek még csak egyik értékes oldalát jelzi. Azt t. i., amelyik a nevelés és oktatás megindítását, a tanuló testi és lelki adottságaiba való bekapcsolását teszi lehetővé. Van azonban a külső magatartásnak más jelentősége is. Még pedig az, hogy a külső magatartás irányításával és befolyásolásával hatást gyakorolhatunk a tanuló lelki tulajdonságaira is. Vagyis amikor rendről, fegyelemről, föllépésről, modorról és hasonlókról beszélünk, akkor nem emlegetünk merő külsőségeket, amelyeknek csak önmagukban van értékük, hanem olyan külsőleg szabályozható magatartásformákat teszünk szóvá, amelyek lelki tulajdonságok alakítását mozdítják elő. Vagy egészen új lelki indításoknak válhatnak forrásává, vagy a már meglévőket módosítják, élenkítik és tompítják. A térdhajtás, az imára kulcsolt kéz nemcsak jelzi külsőleg az ájtatosságot, hanem arra is alkalmas, hogy azt erősítse; a feszes tartás, a tisztelgés idővel arra is szolgál, hogy az általa jelzett lelki tulajdonságot megindítsa, vagy ha már megvolt, fejlessze. Annyira nem mennek ezek a külső hatások, hogy pl. az ember jellemében gyökeres változást idézzenek elő, hanem lelki indítások kiváltására és a meglévők erősítésére vagy gyöngítésére alkalmasak. Épen ezért minden nevelő előtt elsőrendű fontosságú a tanuló külső magatartása, mert, amint láttuk, azon keresztül is hozzáférhet a tanuló lelki életéhez, azonkívül ez mutatja meg neki részben az utat is, amelynek irányában a hozzáférés megtörténhetik.

Mindannak, amit külső magatartáson értünk, van szociális je-

lentsége is. S már ez is kötelességévé teszi a nevelőnek, hogy figyelembe vegye és törődjék vele. Embertársainkkal való érintkezés, azok vezetése, emberekkel való bánásmód, még az értelmes engedelmesség is a külső magatartáson fordul meg, s attól nyeri értelmezését. S minthogy pl. az emberekkel való célszerű bánásmód a legnagyobb művészetek egyike, s kétségtelenül a helyes magatartással függ össze, egészen természetes, hogy minden nevelőnek arra kell törekednie, hogy növendékeit helyes külső magatartásra nevelje, s annak nagy fontosságot kell tulajdonítania.

Ezek alapján mondhatjuk, hogy a Személyi Lapon szereplő „külső magatartás” (rendszeret, tisztaság, modor, föllépés stb.) nem semmitmondó, jelentéktelen kifejezés, amely a többi, szebben hangzó kifejezés mellett alig tartalmaz valamit. Mély és sokrétű értelme van, mert vele a tanuló testi és lelki életének bonyolult világát jellemezhetjük, s minthogy számunkra leginkább hozzáférhető, a tanuló nevelésében elhatározó fontossága van.

Hogy milyen jellemző jelzőkkel bíráljuk a tanuló külső magatartását, annak lerögzítése nem is lenne célszerű. A Személyi Lapot a tanár időről-időre az adott helyzetnek megfelelően tölti ki és az egyes külső és belső tulajdonságok jellemzésére az akkori helyzetnek megfelelő kifejezést használ. Ezzel az eljárással többet mondhat, mintha merev formákat használna.

A fejlődő egyén megismerésének különféle módjai.

Domokos Lászlóné.

Nincs élet az olyan tanításban, amelyet nem jár át a tanulókkal való belső kapcsolat. Ellenben, ha tanítványainkat ismerjük, tanításunkat minduntalan átszövi a személyes vonatkoztatás melegen kicsengő aranyzála. Munkánk a megismerésen át válik termékeny hatásúvá. A gyermek-arcokból beszél hozzám a mult, a megélt évek, a körülmények, szomorú és vidám szakaszok, magyar tájak, szociális gondok. Tanításom a jókedvű ezermester játéka, amikor idézem ezt a pompás szellemi tőkét, amit az élet írt osztályunk asztalai közé és amit frissen üdítő életvízzé galvanizál a nevelő ráemlékezése. A személyes vonatkozásoktól érzelmeiben érintett gyerekek pedig — csak ő tudja, meg én, hogy róla van szó, — meleggel átjártan simul bele az én szellemi utcámba.

A tanulót élete sajátos színeivel körülvevő ilyenféle személyes multon kívül megkülönbözteti társaitól szellemi bíróképessége, a nehézségek és könnyűségek a közös együttthaladásban. Eleven életté akkor lesz együttes munkánk, ha a nevelő olyan élesen ismeri előzetes próbák, egyéni kísérletek alapján az értelmi teherbírás személyes esélyeit, hogy minduntalan vonatkozásba hozza kifejténivalóit azzal. Ismerve valamely osztály nehézségeinek tipikus eseteit, legyőzésüket a személyek egyéni bevonásával végzi. De ugyanakkor ismeri azt a 2—3 vezérkolompost is és annak sajátos felfogás-módját annyira, hogy aktív részvételüket a kisebb képességűek javára kiaknázhathatja. Nem indul el sematikus úton, nem tesz szemrehányást, ha az adottságok gyöngébb készlete folytán egyesek követni nem tudják, hanem már úgy készíti el mondanivalóit, hogy a felfogástípusok jellegzetes eseteit, olyan arányban, ahogyan az az osztályban előfordul, külön-külön kielégíthesse.

Ezekről azért beszéltünk, hogy rámutassunk arra, miként teszi a tanítást élővé, személyes vonatkozásúvá, eredményessé és termékennyé a tanulók egyéni életviszonyainak és egyéni képességeinek ismerete.

Fontosabb ennél a kérdés másik oldala: a nevelői.

„A szép és erős egyéniség kialakítása, valamint az egyéni önalakítás“ az a végcél, amire — Prohászka Ottokár szavaival élve — törekszünk. A szép és erős egyéniség, vagy a nem szép és gyenge egyéniség akkor bontakozik ki előttünk, ha tanítványainkban nemcsak tanulókat látunk, nemcsak feladatot felmondó adat-raktárakat, hanem élő, szenvedő, vagy örvendező, forrongó, lázító, lázongó, vagy tompa, fásult, akarattalan, megtaposott emberlénységeket, akiknek küzdelme otthoni létkérdésekkel, világproblémákkal, bizonytalan jövővel és a maguk vulkáni létformájukkal éppen olyan küzdelmes, szálnalmas, szerető segítséget igénylő, mint a felnőtteké. Az igazi nevelő munkája itt kezdődik.

Hogyan fedezi fel ezt a világot?

A képességek megvizsgálása a lélektan eszközeivel és állandó tapasztalása a tanulás mindennapos megnyilatkozásaiban, — aktív rendszerű tanítást értve, amelyben minden tanuló cselekvőn és megnyilatkozón résztvesz, — könnyű feladat, szinte külső szemléleti pólus a fentihez képest. A származás, a környezet, a megélt múlt, ez is egyszerű adatgyűjtés kérdése. Nem kutatást, csak törődést, az adatok kikérdezését és feljegyzését igényli. Feljegyzőjétől csak annyit kíván, hogy egy kis gyerek életélményeinek tarka eseménysorában ne csak panoptikum-szerű jelenségeket lásson, hanem sorshordozást. Érezze meg azt a visszhangot, amivel a gyermek lelke remegőn felelt hányatott sorsjelenségek között, vagy annak jelentőségét, amikor egy derült életvonalba belesujt mindent módosítón a súlyos nélkülözés vagy a halál. Egykorú, egymás mellett ülő gyerekeknek „lelki érésvonala“ a sors kiszámíthatatlan akaratából néha több esztendőnyi különbséget jelent és egy nevezőre nem hozható.

Nehezebb a magatartás jellemző vonásainak felfedezése s az erkölcsi törvények élő szerepének felismerése. Élők ezek a törvények akkor, ha a növendék önként számbaveszi őket, ha nyugtalanítja, — mértékül állítja őket maga elé, küzd, harcol ellenük, vagy értük. Még nehezebb a felnövekvő gyermek értékvilágának összefüggő képét megalkotni. Legnehezebb meglátni vonatkozását a természetfeletti tényekhez és hogy ezek miként irányítják cselekvéseit, gondolkozását, élettervét.

A nevelő kutató munkája ezen a területen bontakozik ki. Felfedezővé kell lennie.

Hogyan?

A szellemi és morális érték-atmoszféra kikutatása a szülőn kezdődik. Minden új növendéket természetes talajába állítva kell

látnunk, mint a növényt. Ha a szülővel beszélünk, messzenyúló szemmel és meglevenítő erővel ezt az élettalajt kell meglátnunk. Nem a szülőtől mondott adatok a fontosak, hanem amit kiérzünk a mondott tények háttéréből, a beszélő szülő lelkéből, a sajátos értékvilágot hordozó apai és anyai példa eleven kihatásából, amely megnyilatkozik a kikérdezéskor beszéd közben, temperamentumban, életértékelésben, nevelői jelszókban, a beállítás és látszatoság, vagy őszinteség keretében. A többit elárulja a gyereken mutató tapaszta-lás. Rendetlen, pontatlan, hazudozó, nevelői hang nemében következtelen, emberi célkitűzéseiben könnyű áron boldogulni akaró családi kör rendkívül nehéz feladat elé állítja a nevelőt. Életmentést kell itt végeznie, beszembeszállnia állandóan romboló erő-ekkel, új értékvilág tiszteletét építenie a romhalmaz fölébe. Ha nem ismeri a háttért és nem veszi fel a harcot, — élet vesz el keze között.

A tanuló egyéni felfedezésének következő lépése az, hogy új növendékeinkkel megíratjuk a tanár első óráján azt, amit élete kiemelkedő eseményének tart. Életrajzféle ez, de az értékelés fokát tárja fel. Már a kisebb gyereknél is kiviláglik általa, hogy mit tart fontosnak: hiúsága kielégülését (iskolai kitüntetés), egy természeti élményt, vagy érzelmi megrendülést. Az addig üres új növendék-név a rövid kis önvallo-mások által egyszeriben megtelik egyéni alapszínnel, melyre a többi felkutatóndó jellemvonás rárajzolható.

A magatartás jellemző vonásait az ifjúsági alakulatok keretében: játékban, munkában, szünetek és órák alatt lehet megfigyelni. Fontos, hogy szabad megnyilatkozási lehetőség adódjék! A tanuló, mint szociális lény, társaihoz való magatartásában fejti ki önző-e, vagy önzetlen, megbízható-e, vállalt feladatokban felelősséget érző-e, segítségben kitartó-e, hiúságmentes munkát objektív úgyszeretettel végez-e, vagy önmagát akarja érvényesíteni? Jó, ha az iskola megszervezi az önkéntes segítség-vállalás, az egymás haladásáért felelős osztályszervezeteket. Ez azt jelenti, hogy a könnyebben tanuló osztálytárs nehezebb anyagon munkájával átsegíti társát. Kitűnő önarcképekhez jut. Az odaadó, fáradhatatlan, észrevétlen, türelemmel és szerényen végzett segítséget, — ezt az aranyértéket, nem lehet hamis ércpénz látszatosságával beváltani. Mesz-sziről kiviláglik a hiú, feltűnő, érdemkereső, társával fölényeskedő, babérokra utazó magatartás!

Amikor az iskola nem gondoskodik arról, hogy a tanulók a barátságon felül és kívül is vonatkozásba kerüljenek egymással, akkor szociális és morális lényüknek látható magatartás-formákban megnyilatkozó tiszta képe helyett a látszatosság légkörét mélyíti. Feladatok, felelősség, türelemkifejtés, együttérzés, más-javát szolgá-lás, kitartás, szerény háttérben-állás alkalmai nélkül nem lehet embert látni, a magát a jóban gyakorló, rosszat legyőző embert.

Ezek nélkül padban ülő, leckefelmondó, látszatossággal simára fésült, megtorlással járó, szigorú ellenőrzés súlya alatt fegyelmezett tömeget látunk magunk előtt, akiknek erkölcsi érték-skálája igen szűkösén tárul fel előttünk. Iskolai munkáinak elvégzésében kötelességtudó-e, képességeihez mérten nagyobb, vagy kisebb erőfeszítést fejt-e ki abban, hogy megfeleljen, — ennyit megláthatunk. Már a megfelelni-akarási rugóit az iskolai élet nem tárja elénk. Pedig az egyén emberi jellemképét nagymértékben módosítja az, hogy kényszerből, hiúságból, félelemből, otthoni uszítás nyomán, — vagy objektív ismeretszeretetből, munkavágyból, egyéni céloktól fűtött szomjúságból végzi-e dolgait. A társaihoz fűződő, vagy családját szolgáló társas-erkölcsi magatartásának igazi arcát pedig homály fedí, vagy néhány „így illik érezni”-szólam.

Az ifjúsági szervezetekben a személyi lapok vezetése szempontjából szükség van a szabadság és őszinteség teljes kifejtésére. Micsoda mozgató erő, szervező tehetség, nevelő energia bontakozik ki néha az ilyen szabad felelősséggel tevékenykedő ifjúság-vezérben! Hatása termékenyebb a tanárénál, mert példájával követésre indít, míg a tanár — már koránál fova is — más világot jelent a tanulónak.

Hasznos az iskolai munkának is társas alapon való megszerzése. Ne egymás hátrányára akarjon egy-egy tanuló kitűnni, érdemeket szerezni, hanem másokat, társait haladáshoz és elismeréshez juttatni a maga önzetlen erőfeszítésével. Az egyén erkölcsi törvénytiszteletének élő volta sehol sem bontakozik ki oly tisztán, mint az ilyen csoportmunkák keretében. Osztályban, tanár előtt, közösen megállapított munkacéllal önállóan dolgoznak. Csoportokba verődnek, munkavezetőt választanak társaik közül. A munkavezető gyerek felel társainak haladásáért és a munka eredményéért. A munkamenetet megfigyelő tanár egy óra alatt olyasmiket láthat meg a rejtett és álcázott erkölcsi jellemvonásokból, amikre másképpen nincsen módja.

Ennél még tisztább jellemképet rajzol elénk a játék. Szenvedély, versengés, düh, indulat, önzés, hiúság, csalás, törvénytisztelet, kitartás, erőszak, önmaga túlbecsülése, bátortalanok megfélemlítése, vagy szélhámos-jelleg világos erővel tűnik elénk. F fiatal tanároknak nagyon jó bevezető a gyermeki élet mozgató rugóinak felismerésére, ha a tízpercekben udvaron, játszóhelyen észrevétlen állásokból figyelik a gyerekek egymásközi magaviseletét. Mezíten voltában mutatkozik az érvényesüléséért küzdő embertermészet. A lélektanban „én-központi jegyeknek” nevezett egyéniség-jegyek lényeges alapvonásai bontakoznak ki előttünk: az egyént jellemző energiafeszültség foka, temperamentum, a mozgásban plasztikussá váló testi konstitúció, és a pillanatnyi érvényesülés érdekében kifejtett karakter-jegyek.

A magatartás jegyei még látható jelenségekből állíthatók ösz-

sze. Rugóik ugyan láthatatlanok, de többszöri azonos megnyilatkozásból következtetni lehet rájuk. Ami láthatatlan, ami a mélyben szunnyad, ami a legnemesebb, legfontosabb, az egyén helyét, szerepét, betöltendő hivatását eldönti, az értékvilág az, aminek kibontásához a nevelő részéről különleges mélyszglátás szükséges. Serdülő és ifjúságkorú tanulók vezetésében ez a lényeg. A tanítás a tanulót az örök értékek világával hozza kapcsolatba. Az egyén ezek között választ. Egyeseket közülök élete vezérfonalául emel. Ezekre ifjúkorában esküszik, ezekért él-hal, erre teszi fel életét. Ha így hat vissza az iskola nevelőhatására, határozott és szilárd talajt épít. Tudja mit tart életében irányító és meghatározó jelentőségűnek. Mindenki ismeri az ifjúkorúak vitázó szenvedélyét: órákon át, éjfélig képesek eszmék értéke felett, nemzeti, társadalmi, vallási kérdésekről vitázni. Telítettek a rájuk szakadó élet jobbá formálásának, a bajok megjavításának, a világ megváltásának szent szenvedélyével. Diáktanyák mélyén hangzanak el ezek a forró apostoli szavak nem a nevelők, nem az iskola, nem felnőttek jelenlétében, mert a megváltó gesztus éppen ezek ellen irányul.

Az iskolának módot kell találni arra, hogy azt a nemes felbuzdulást, amit maga az iskola szellemi magvetése hívott életbe, ami az elvetett élet kalászbá szökkenése, megismerje, hogy nyesegethesse, nemesítse, szenvedélytől, hadakozástól, vad ellenszenvtől megtisztítsa és tökéletes eszmei magaslatra segítse.

Mi ennek a módja?

A lelki mélységmérés, — az örök értékek világával, az egyén lelki alkatában nyugvó kapcsolat megismerése, — már kicsi korban elkezdődik. A tetszés és választás szabad megnyilvánulása mesemondás, versek, képek megmutatása után hamar feltárja, kit fogtak meg mélyebb jelenségek. Minden alkalom, amit nagyobb gyerekeknek arra adunk, hogy irodalmi élmények, történelmi személységek és előttük folyó nemes cselekedetek értékvilágába önállóan behatoljanak, közelebb visz ehhez a világhoz. A nevelő legnagyobb felfedezés-területe itt bontakozik ki! Szentélybe lép. Mindenki, sokszor szülők előtt is, lelki szeméremből takargatott megindulások, hódolat, rajongás, lelkesedés lobog fel a tanulók házi füzeiben, ha az a feladatuk, hogy szabadon megírják állásfoglalásukat valamely életbeli, vagy történelmi cselekedet értékéről tetszésüket művészi élményeik nyomán. Az egyéni differenciák szembetűnők, ha az egész osztály ugyanegy tényről ír és mi, amikor otthon átnézzük, összesítjük, párhuzamba állítjuk a mondottakból kivilágló lelki egyéni távlatokat. Egy vöröskeresztes szegénylátogatásról pl. egyik azt emeli ki, hogy neki egyénileg milyen szerep jutott benne, — ez az önmagának tetszelgő értékvilág, — a másik fojtott hangon írja le azt a szomorú, fáradt tekintetet, amit az egyik proletárgyerek arcán meglátott.

Az értékvilág legmagasabb ívelése az alkotásokban nyilvánul

meg. Ahol erre módot adnak, a fejlődő lélekvilág tengermélységeibe szállhat le a nevelő gyöngyhalászként. Személytelenné álcázottan, művészháza öltözöttén itt tesz magáról vallomást a fejlődő lélek.

*

Beszéltünk az alkalmakról, melyek reflektorfényekként bevilágítanak a jellemvilág és értékvilág mélyeibe. Most a nevelő munkája következik. Hogyan alakít a látott jelenségek nyomán lélekrajzot, eleven portrét, — és mi ennek a tanárra gyakorolt hatása?

Kétségtelenül a nevelői elhivatottságnak próbaköve a tanulók egyéniségének felismerése. Ne gondoljuk azonban, hogy ehhez csak a pszichológiában kiképzett szakember ért! Ez a felismerőképesség a vérbeli nevelő sajátsága. Kerschensteiner azt mondja: „lehet valaki még olyan nagy pszichológus, ha nincs veleszületett adottsága ahhoz, hogy idegen lelkiségbe bele tudjon hatolni, hétepcsés titok marad számára a lélek, egyetlen egyén sem tárul fel előtte“.

Mi is a célja a személyi lapok vezetésének? A Rendtartás 18. §-a szerint „a tanuló helyes megítélésére szükséges megfigyelő és adatgyűjtő munka megkönnyítésére“ szolgál. Az összes tanárok megfigyelésének adatait gyűjti össze folytatólágosan. Tartalma hivatalos titok. Azt nem tudjuk, hogy gyakorlati felhasználására a tanuló jövője érdekében és nemzeti szempontból gondoltak-e az intéző körök? Bármilyen legyen a középfokú iskolák személyi lapjainak közele, vagy távolabbi célkitűzése, az a rendeltetésük világos és vitathatatlan, hogy a nevelő szemét arra neveli, hogy tanítványában összetett, sokrétegű, különféle sorsviszonyokba állított egész embert lásson, aki nagyon sokkal többet jelent a közösségnek, a nemzetnek, önmagának azoknál a jegyeknél, amivel az iskola útrabocsátja. A tanulókról vezetett lélekrajz értelme és jelentősége egyelőre az, hogy a nevelő azokat neveltjeiről a velük való belső összeolvadásának fokmérőjeként állítja ki.

Lehet azonban e kérdésnek egyetemesebb jelentősége is. Lehet arra is gondolni, hogy a személyi lapok rendszeres vezetésével a nemzet szellemi erejével történő gazdálkodás megoldatlan és beteg tüneteinek segítsünk. Meg nem hallgatott tehetségek, munkaterülethez nem engedett kiválóságok, mellőzött, félreállított, hallgatásra kárhoztatott puritán, önérzetes, erős egyéniségek, akik nem kilincselnek és nem könyökölnek, kis ország keretében, amilyen a mienk, egy vesztett háború katasztrófáját jelentik. Veszteség elvetélt, rosszul csinált munkában, és veszteség az elégedetlen tehetségek forrongást szító magatartásában. Minél kisebb egy ország és annak vezető rétege: az értelmisége, annál szervezettebb, gazdaságosabb szellemi munkafelosztásra kellene törekedni. A középfokú iskolák nevelői e téren még nem kapták meg hatáskörüket.

Elgondolható olyan lelkiismeretesen és hozzáértéssel vezetett személylap-rendszer, melyből 8 éven át, — az elemi iskolát is beleértve 12 éven át, az egyén uralkodó emberi jellege, képességeinek súlyviszonya (többféle közül melyek súlyosabbak, jelentősebbek), jellembeli megnyilatkozásainak állandó vonása, társas magatartásának értéke kitűnik. Ha éveken át más-más kézbe kerül a tanuló és az uralkodó vonásokban mégis egyezés mutatkozik, ez kétségtelen jele annak, hogy állandó — konstanz — vonások birtokában vagyunk. Az uralkodó vonásaiban felismert egyén pályaválasztását azután lehet konkrét tárgyi alapon befolyásolni, őt a neki való helyre irányítani. A hivatáslelektan fejlődésének lehetőségei mellett a tehetséges, de szegény egyént a társadalom javára és erejéből kitaníttatni olyan munkaterület számára, amelyen felfedezett képességei teljes értékkel szolgálják a közösség érdekeit.

Ne feledjük ugyanis, hogy a nevelés fejlesztő lelki ráhatás, melynek célja a kibontakoztatás, (tökéletesítés), főmotivuma a segítés. Lehet-e teljes az iskola nevelő munkája, ha nem keresi a módját annak, hogy tudja is, mit kell kibontakoztatnia, hogy figyelje is évről-évre a kiteljesedés folyamatát és segítse is felebaráti belenyúlással ezt az embertermelést. Ha pedig kallódást lát, kedvezőtlen hatások alatt hanyatlást, erős kézzel mentsen!

Égészséges reakciót várhatunk a lélek- és jellemrajzok nyílt vezetésétől. Az iskola nevelő hatása fokozódik, ha a tanuló tudja, hogy magatartása nyilvános elbírálás és feljegyzés tárgya. Az önmagáért való felelősség, az önellenőrzés és a jószándékok huzamos ébrentartása terén az ifjúnak könnyű kibúvót kínál az a reménye, sőt tapasztalata: „majd elfelejtik!!...“ Nagyon káros, ha a nevelői nagyüzemekben az ellenőrzést kívánó legkisebb nevelői akció is elfelejtés miatt meghiusul. Nem a megtorlás, felhánytorgatás szempontjából, hanem azért, hogy a tökéletesedés programjában a tanulót világos célkitűzéssel támogassuk, hogy vezessük az emberrélevés útján az önismeret és önvezetés felé. „Önalakítás“-hoz.

*

Az Új Iskolában 1915-ben írtuk az első lélekrajzot. Nem kívánta ezt tőlünk senki. Az új nevelés iskoláiban nagyobbbrészt szokásos volt a gyermekek lelkirajzának megírása. Decrolynál, Montessorinál, a Waldorfschule-ban. Odenwaldschule-ban nevelői céltattal készítették és adták a tanulónak. Minket a nevelői önnevelés vezetett arra, hogy egy formulát szerkesszünk, amelyet „Megfigyelések a tanuló lelki és testi fejlődéséről“ címen nyomattunk ki 1915-ben. Ezeket a bizonyítvány kiegészítő részeként adtuk a szülőnek eleinte félévenként, később évenként. Az elemiben most is a szülőnek adjuk, a gimnáziumban nem. Az adatgyűjtést testi mérésekkel kezdtük szeptemberben, és lezártuk júniusban. Életkorra szabott normál mérési adatokat melléeltünk a testmérési

adatokhoz, hogy iskola és szülő megállapíthassa, normális lefolyású-e a gyerek évi növése, súlygyarapodása, izom- és tüdő-kapacitása. A testalkat általános alapkarakterét, a mozgás-magatartás jellegzetességét, a testi és a lelki aktivitás tempóját, az egyén energiakészletét, feszültségét munkában, játékban jellegzetes tényként jegyeztük fel a testmérési adatok után.

Ezután következtek az iskolai közös munkában szemünk előtt megmutatkozó sajátságok: figyelés, munkába elmerülés, kitartás, befolyásolhatóság, érdeklődés, a felfogás élénksége, a megfigyelés megbízhatósága, a gondolkodás objektivitásának és logikájának foka, az emlékezet szilárdsága. A szabad feldolgozások egyéni színei, erősebb, vagy gyöngébb oldalai az egyéni kifejező készség módjait (írásban, rajzban, beszédben tudja-e jobban kifejezni mélyebb mondanivalóját), a fantáziát és kombináló képességet, az újjátermelő sajátos látásmódot tárták fel előttünk. Nem az intellektuális megfelelés kérdését bolygatták a továbbiak, habár ezeket is iskolai teljesítmények keretében ítéltük meg. Ezek: milyen a tanuló önálló megbízatások elvégzésében, milyen társaival szemben munkában, játékban, érzelmi megnyilatkozásban, saját és mások tetteinek megbirálásában, önkéntes munkavállalásban. Fontos tétel volt, milyen a tanuló akarata koncentrációban, kitartásban, elhatározásaiban?

A tanulóról megállapított adatok felsorolása után igyekeztünk összefoglalni minden egyénnel kapcsolatban a konkrét nevelői tennivalókat magunk és a szülő számára: tapasztalt hiányok rendbehozása, társas magatartás záros határidőn belüli módosítása, rossz szokások legyőzése, otthoni gyakorlati feladatok kitűzése a könyvmolynak, otthoni szolgálat az önzőnek, dicséret és biztatás a bátoralannak, stb.

Eleinte rovatokat töltöttünk ki mi is. Az élet eleven lüktetése hiányzott ezekből. Laikusok félreértették. A gyerek egyéni lélekarcára nem ismertünk rá. Észrevettük, hogy a mozaikszerűen egymás mellé állított adatok, bármily hűséggel íratnak is elégtelenek, konvencionális jellegűek. Munkánkban lassan összefolytak a rovatok, mind szintétikusabb, belülről látott képet formáltunk. Ezen megkerestük az egyént jellemző uralkodó vonást. Eköré, mint mag köré, kristályosodtak a többi jellemző vonások. A kép kezdett élni. Évek múlva is, ha elővettük, ránk mosolygott a 10 év előtt eltávozott kis gézengúz kedves egyéni kópésága. Az ilyen belülről látott jellemkép nem teszi fölöslegessé a rendszeres vizsgálatot, próbákat, feljegyzéseket, megfigyeléseket. Ez olyan, mint a szellemtudományi történet írása. A konkrét, objektív adat kell, sőt ez az alapvetés. Csakhogy utána exakt talajon állva, a szellem szemével kell átlátnunk az egyén szellemi arcát, az élet hullámzását kiéreznünk, az elsőségért versengő vonásokat előtérbeállítanunk, a kirívó eltéréseket hangsúlyoznunk.

Nyilván ennek az életnek köszönhattuk, hogy diplomás mérnök és orvos volt növendékeink 15 év után felkeresték az iskolát, kezükben a lélekrajzzal és lelkesen bizonygatták, igazunk volt, mennyire láttuk, ami ma is alapvonásuk.

Idegen lelkiségbe való beleélés képessége ez. Anyatermészet. A nőknél gyakori. Sokszor csodálkoztam, mennyire eltalálták a képet olyan munkatásaim, akik ezt egy-két éve csinálták csak. Voltak azután olyanok, akik kiváló nevelő-voltuk és intelligenciájuk dacára 8—9 év után sem találták el. Ezek rovatokban láttak. Mozaikszerűen, rendesen, megbízhatóan dolgoztak, csak épen a szintézis, az átfogó életszerűség hiányzott. A hangjegyeket leírták, de a melódia hiányzott. Az egészbenlátás ereje. A melódia pedig nem azonos a hangok összességével.

Az adatgyűjtés terén a legutóbbi időben A) és B) lapokat vezetünk. Az A) a környezet rajza, a B) az iskolai megfigyelés adatgyűjtése. Előbbit a szülővel való mindenkori beszélgetés, utóbbit az osztálykonferenciák után állandóan kibővítjük. A környezetrajz azért kívánt részletesebb területet, mert a 8, vagy 12 éven át vezetett adatgyűjtés igen meglepő fordulatot mutathat a mai történelmi időben. Nemcsak a külső változást értem, a belsőt is. Nézetekben, megítélésben, életprogramban, nevelői célkitűzésben, és elvekben, a család házastársi összetételében sajnálatos lazaság, változás, kaosz, zűrzavar, következetlenség mutatkozik. Érdekes a megbeszélések során kihámozni tanulóink nemzetség-gyökereit is. Meglepő adatok tárulnak fel: magyar és keresztény családok ősei között németet, lengyelt, svédet, dánt, olaszt, örményt, franciát, angolt, szerbet, tótot jelentékeny százalékban találtunk. Jellemző történeti adat ez középosztályunk összetételére. Ugyancsak jellemző kultúrtörténeti adat lesz 50 év múlva a mai értelmiség világméppéről az itt feltárolt kép: az elvi szemléleti horizontjuk bizonytalansága.

Most bemutatok néhány rajzot annak bizonyosságául, hogy már az elemi iskolás kis gyermeknek lehetnek típusú mutató, alapvető jellegzetességei. Pompás kép pl. az alábbi. A „kóbor“ természetet, a törvényen kívül állás alapadottságát mutatja be B. I. 8 éves fiú-gyermek képében.

B. I. 8 éves fiú, II. elemi osztályos tanuló.

Külső megjelenése hű képe egyéniségének és minden munkájának. Haja ziláltan égnek mered, ruhája, arca, keze maszatos, lógó táskaszíj, üres tolltartó, kétfelől álló hegyű toll. Szétvetett láb, meghajlott hát, a csodálkozás gesztusával felvetett kéz: miért nem vagytok velem megelégedve? — mintha mindig ezt kérdezné a körülötte elrendezetten élő társaktól.

Erősen védi a maga kis vadember mivoltát. Az osztály, mint élő, ható tényező velem együtt, nincs számára, — csak keret, melybe kényszerülten beleáll, mert ez a rendje a gyerekeletnek. Munkáját, magatartását

soha össze nem hasonlítja társaiével, sőt rossz néven veszi, ha javítószándékkal én teszem azt. Nem imponál neki a szebb, rendesebb munka, mert úgy érzi: én megtettem úgy is annyit, amennyit lehet. Sem dicsérettel, sem büntetéssel nem lehet ambícióját felébreszteni, rendre szoktatni.

Egész kis lényével mintha állandó grimaszt mutatna a rendes, a jól nevelt társaknak, akik közül egyikhez sem fűzi semmiféle ragaszkodás. Mindegyik csak a tízpercekre való játszótárs és semmi más. Kis csavargó-típus, akinek a megfésült élet furcsa, idegen, nevetséges.

Teljesen őszinte, minden társadalmi hazug látszatot kerül.

Felső, hogy külső és belső kuszáltsága miatt, jó adottságai dacára, elkallódik.

Glósz Margit, osztályvezető.

A „habozót“ látjuk a következőben: P. K. 7 éves fiú.

P. K. 7 éves fiú, I. osztályos tanuló.

Ideges, habozó gyermek benyomását teszi, aki súlyosabbnak érzi a dolgokat és azok következményeit, mint kellene. Nagyon rágódik mindenben. Előre izgatja minden, utólag pedig roppant bántja, ha nem sikerül valami úgy, ahogyan ő szerette volna. Inkább meg sem próbálja, amiben nem biztos, éppen az esetleges kudarcától való félelem miatt. Roppant bántja önbizalmát, ha mást valamiben maga fölött lát. Ha nem lehet ő az első, inkább felre áll és előre lemond még a próbálkozásról is.

Kápolnási Hermin, osztályvezető.

A 7 éves „vezért“ P. N. leányban.

P. N. 7 éves leány, I. osztályos tanuló.

Társai munkájának nem passzív szemlélője, hanem aktív irányítója. Mindenben részt akar venni. Hol itt, hol ott tűnik fel az osztályban társai mellett. Tanácsot ad, kérdezősködik, intézkedik, irányít, rendezget. Szeret az osztályban söpörni, takarítani.

A maga igazát nem hagyja, tűzön, vízen keresztül ragaszkodik hozzá. Sokszor ebben a tekintetben túllő a célon. Hajszáshasználó. Hiányzik lényéből az engedékeny belátás, elnézés. Intelligenciája a végsőkéig kiélezi a dolgokat. Szenved, ha észreveszi, hogy más nem úgy gondolkodik, mint ő. Igazságérzete a megbocsátás és türés alázatáig nagyon nehezen fog eljuthatni. Harcos természet, mindenért kiáll a sorompóba. Nem közönyös előtte semmi. Nincs olyan megnyilvánulása az osztály életének, amire irányítólag, formálólag hatni ne akarna. Vezér-típus, cselekvés, irányítás, parancsolás az élete. Eltalálja mindig, hogy kit hogyan kell lelkileg megfogni a cél érdekében. Maga a megtestesült élő mozgékony-ság, mozgás és mozdítás.

Kápolnási Hermin, osztályvezető.

A „kifelé ható expanzív erőt“ V. E. 9 éves fiúban.

V. E. 9 éves fiú, IV. osztályos tanuló.

Mind szellemi, mind fizikai téren állandó aktivitást keres. Szüntelen új és új mozgási lehetőséget kíván, de ugyanakkor szüntelenül új gondolatok, tervek foglalkoztatják, a meglévőt és a másét mindig kritikus szemmel kísérve, hogy hol fedez fel valami hiányt, valami gyöngét, ahol beleszólhasson, kiigazítson, átformáljon. Szellemének ez a folyton égő, lobogó tevékenysége teljesen elfeledteti vele külső mivoltát. Egész arckifejezése,

testmozgása, minden mozdulata a gondolatok kísérője. A gazdagon áradó gondolatokat olyan mohósággal, annyi energiával vetíti ki, hogy szinte kevésnek látszik a kéz- és láb-, szem- és arcjáték, hogy még teljesebben, még tökéletesebben kifejezze. A mások gondolat kifejezését lassúnak találja, nincs türelme kivárni; belevág, helyette elmondja. De ezt nem azért, hogy a maga tudását fitogtassa, csak, mert az ő tempója nem bírja a lassúságot.

Különösen mint szellemi vezető, irányító van megfelelő helyen az iskolai munkában. A kivitelezésre, a munkában való kifejezésre kevés a türelme, de ha mások türelmesebb munkájára számíthat, az irányítás, gondolattermés, a tervezés a legnagyobb mértékben izgatja, foglalkoztatja. Míg a kivitelt unja, szívesen másra bízta, addig ő új lendülettel, új területen, új tervekkel foglalkozhatik. A kész munkák elbírálásánál szintén igen fontos szerepet tölt be. Éles szemmel, kritikus ésszel szemléli, rajtaüt a felfedezett tévedéseken és ezzel használ a közös munkának.

Mindenesetre szükségesnek látom a tempó fékezését, mert nyugtalanítólag hat a közös életben. Amilyen sokat használ szellemi gazdagságával, ugyanakkor ront is féktelen tempójával. Ezt kell leszerelnünk, gyakorlatban jobban használhatóvá tennünk, hogy mindazt a sok gazdagságot, amit szellemi tevékenysége eredményez, hiánytalanul és zavartalanul fordíthassuk az iskolai munka hasznára. Minden reményem megvan, hogy ez sikerülni is fog, mert lelki struktúráját olyannak ismertem meg, akiben hajlékonyság, jóakarát, szeretet és ragaszkodás, kitartás lakik és így képes lesz segítségünkkel egyetlen és nem nagy hibáját legyőzni, hogy mindnyájunknak még sokkal több örömet, társainak pedig több hasznot nyújtson.

Both Béláné, osztályvezető.

A „Fantázia-élet lekötöttjét” H. G. 9 éves fiúban.

H. G. 9 éves fiú, IV. osztályos tanuló.

Magasabb szellemi régiókban éli ki magát az álmok, szimbólumok, a fantázia-alkotások terén. Álomszerű lényét, finom lelkét el sem tudnók képzelni valami vaskos, erőteljes burkolatban, csak ebben a törekeny, halvány külsőben. Ez méltó foglalatok sok mélységet és különvalóságot rejtő belső életének.

Ez év folyamán valami külső ok felkeltette vágyát, hogy fizikai erőt, testi kiválóságot mutasson. De ez olyan disszonánssá tette lényét, hogy sokszor értetlenül álltam vele szemben. Talán ezt korának az a fordulópontja okozta, mely a 8–9 éves korral velejár. De utóbbi hetekben mintha újra megtalálta volna önmagát. Megnyugodott, a lelki harmónia kiült arcára, magatartására; szeme újra felvette a messzeségek tükrözését, hangja újra a távolságok csengését. Ott látom most megint az álomvilág kapujában, honnan messzenéző szemeivel és messzeérző lelkével sok kincset fog még társainak lehozni, kik a realitásokba merülve, földhöz kötve nem képesek megjárni az ő útjait. Nem mérhetjük tehát a többi mértékével, nem várhatunk tőle hasonlókat, mert amit ő nyújtani tud, az több és értékesebb.

De úgy látom, ez az ideai forrongás hasznos alakításokat végzett. Megérthetőbbé, megfoghatóbbá tette; mondhatni erősebb vonalakkal húzta meg egyénisége rajzát. Már nincs benne az a teljes elvonatkozás, kikapcsolódás, már *akar* résztvenni a közös munkában, *akar* értékeivel hozzájárulni. Léte már nem öncélú. Már megkapta a helyét, a formáját,

amelyben megnyilatkozzék. Az írás és az élő beszéd, kitűnő kifejező eszköze, megerősödött, izmosodott, és ezeken keresztül várunk még sok szépet tőle.

Önbizalma kissé megrendült az idei évben. Ezt kell ismét teljes mértékben helyreállítani. Itt is azonban már észrevehető az egyensúlyi helyzet megszilárdulása, aminek betetőzését a nyári pihenés és az általa annyira szeretett kaposvári környezet bizonyára meg fogja hozni.

Both Béláné, osztályvezető.

A verébtermészetet, a 7 éves szervező tehetséget, az elgépített élet áldozatát otthoni merev dresszúra folytán, az osztálymama típusát, aki mindenkinek istápolója, sorra felfedezzük a megfigyelés sokoldalúsága által elmélyültebb elemi iskolai megfigyelésekben. Ezért az egyén teljes rajzához fontos megkapnunk az elemi iskola leírásait, mert itt a gyerek őszintébb, leplezetlen, a megfigyelő egyén pedig mindenoldról látja megnyilatkozásait. Ezeket az alapjellemvonásokat kellene a középiskolában folytatni és kiegészíteni.

Most bemutatom egy olyan tanulónk lelki képét, akit 6 éves korától 18 éves koráig megszakítás nélkül neveltünk. Itt összegezem azokat a jellemvonásokat, amelyek a megfigyelések során 12 éven át alapvető jelentőségüknek mutatkoztak.

N. P. Tiszamenti földmíves ősök friss paraszti anya-vérébe oltott idegen ág. 6 éves korában már feltűnik sokszor öreg, fáradt, örömtelen arcával. Héthónapos kora óta hadiárva. Munkában görnyedő anyja aggodalmaskodó, elégedetlen természet.

Lényének alapvető tulajdonsága a felfelé törekvés. Kis kora óta egyetlen jelszót ismer: kiválni, elsővé lenni, a többé fölé emelkedni. Ez tartja állandó feszültségben. Ez a belső feszültség sohasem lazul, nem ismer pihenést. Fürkésző tekintetében állandó féltékenység: ki kerül elélem? A pozícióföltés szüntelen ébersége ül nyugtalan szemében.

Képességei elsőrendűek és sokoldalúak. Idegen nyelvekben, szellemtudományi tárgyakban, matematikában, biológiában egyaránt legyűr minden nehézséget. Önképzőköri irodalmi és tudományi alkotásai elsőrendűek. Társadalmi elnyomottságából a kiemelkedés egyetlen eszköze szemében: tanulni.

Szociális magatartását és érzelmi életét jellemzi a becsvágy és érvényesülni akarás. Az élet számára szüntelen akadályverseny. Már 6 éves kora óta mások dolgába irányítóan beleavatkozik, nem szociális érzésből, hanem hogy különb voltát: „jobban tudom, mint más“, felszínen tartsa, mutogassa. Mások kicsiségéből szívja saját önerősítő nagyságát. Sértődő, türelmetlen, hatalmaskodó természetű. Nem tette népszerűvé társai között. Indulatosságában lázító és felforgató hajlamot mutat, mert alig van lelkében társadalmi rendet tisztelő béke, önerején melegedő szeretet.

A nevelői hatás, önismeretre szoktatás, szociális feladatokkal

való megbízás eredménye évek alatt az lett, hogy szívósan küzd önmaga hibáival. Akaratereje ebben is kitartó. A nyári munkatáborban megmutatta. Erőszakos hajlamát a csapatvezetés játékosan levezette. Ma már tud közösséget szolgálni, eszközzé és nem öncéllá lenni, de még mindig önmagával vívott küzdelem árán.

Kíváncsi, hogy az életben olyan munkaterületet kapjon, mely módot ad arra, hogy önzetlen és szociális cél szolgálatában féken tartsa önző hajlamait, kiváló képességeit pedig a közösség érdekeinek haszonnal szentelje. Neveltetését, mint eddig, a társadalom erejéből folytatni kellene, mert iskolai érdemei által felfokozott becsvágya kellő munkaterület híján, iránytűt veszítve, elégedetlen lázítóvá tehetné.

★

Foglalkoztunk a fejlődő emberegyéniség megismerésének különböző módjaival: életkörülmények és képesség, — jellemvonás és az objektív értékvilághoz álló vonatkozás szempontjából. Igyekeztünk bemutatni, hogy ez mind a nevelői önalakításnak, mind az eredményes nevelői beavatkozásnak és segítségnek lényeges eszköze. Bemutattuk néhány tipikus esettel kapcsolatosan, hogy a lélek alapvonásai korán felismerhetők és állandóságuk huzamos vezetés mellett megállapítható.

Függelék.

A „Személyi lap” mai formája nem végleges. Minden új rendszernek az életben, gyakorlatban való kipróbálás tüzen kell átmennie, s közben alakulnia, lépésről-lépésre javulnia.

Ez a meggondolás vezette illusztris előadóink némelyikét, amikor egy-egy rovatot tárgyaló előadásához az egész lapot bíráló megjegyzéseket is fűzött. A Gyermektaulmányi Társaság kutatói vérbeli pszichológusok és pedagógusok: míg egyrészt megfelelnek a vállalt feladatnak s az előttük fekvő személyi-lap egy rovatát magyarázzák, másrészt ugyanakkor már egyéni meglátásuk alapján hozzáfűzik gondolatukat egy ennél is jobb formáról. Ez nem fúrás: ez tökéletesíteni-kívánás.

A Gyermektanulmányi Társaság vezetősége úgy látja: jó, ha ezeket a bíráló hozzászólásokat is közli függelékben, hátha az olvasóban teremtő gondolatot indukálnak s így hozzájárulnak a rendszer tökéletesítéséhez.

A gyakorlatban a személyi lap kitöltésénél természetesen a fennálló rendelkezések s ezek alapján a könyv első részében közölt eligazítások az irányadók; a Függelék hozzászólásai akadémikus jellegűek.

Dr. Radák Olga megjegyzései:

Véleményünk szerint a személyi lapok vezetésének most érvényben lévő rendszere nem vezet kielégítő eredményhez, még a személyi lapoknak megváltoztatott második kiadásában sem. Igen helyes, hogy ebből a javított formából kimaradt legalább részben az a nagy adathalmaz, ami a főnévkönyvben, bizonyítványban, osztálykönyvben és a fejlődési törzslapon megtalálható, s így ez a változtatás sok fölösleges, gépies írásbeli munkától mentesíti a személyi lapokat vezető osztályfőnököket. Azonban — nézetem szerint — még egy igen lényeges változtatásra elkerülhetetlenül szükség van, ha azt akarjuk, hogy a tanulók megfigyelésére irányuló tanári munka ne alacsonyodjék le gépiesen és kedvetlenül végzett terhes feladattá. A személyi lapok szempontjainak megfelelő schematikus kérdésekre ugyanis legtöbbször schematikus jellegű feleletek következnek. Ez nem is lehet másképpen, mert minden lelkijelenséget egyéni színárnyalatokig menő részletességgel végigelemezni érdekes feladat lehet a tudományos ismereteket kutató psychologistának, de nem a gyakorlati nevelő-

nek. Ezzel szemben a nevelőnek arra van szüksége, hogy megfigyelései alapján minden tanulóról egy jellegzetes lelki portrait-t tudjon maga elé állítani, néhány, az egyéniséget leginkább meghatározó jellemvonásból. Néhány egészen jellegzetes, értéket vagy hiányt jelző vonás az, ami számunkra az élő egyéniséget jelenti. A jelenleg használatban lévő személyi lap végeredményben csak felületesen és sablonosan végezhető analitikus munkára szorítkozik, amelyben az egyes kérdésekre adott feleletek csak átlagos jellegű kategóriákba sorozzák a tanulót, de nem jelentik számunkra az élő sajátos, mindenki mástól jellegzetesen elkülönülő egyéniségét. Ezen a bajon úgy lehetne segíteni, hogy megmaradnának továbbra is, tájékoztatás végett a személyi lapok szempontjai, de nem kellene minden egyes kérdésre külön megfelelni, hanem, kiindulva a tanuló egyéniségének alapsajátságaiból, elkészítenők a tanulók jellemző lelki portrait-ját, egyes említésreméltó esetek illusztrálásával. A személyi lapok javított kiadásában a „fegyelmi büntetések” című rovatot, amely csaknem egy egész lapot foglal le, nézetem szerint egészen el kellene hagyni és helyébe beállítanók a tanulóról összefoglaló lelki rajzot nyújtó jellemzést, a tájékoztató kérdések felsorolása után. Ennek a jellemzésnek hasznos kiegészítői lennének még: egy-egy tanulságos esetben a sikerhez vezető nevelői eljárásmodok megjelölése, vagy a sikertelenséget magyarázó körülmények feltüntetése.*

A személyi adatok vezetésére irányuló javaslatom a következő:

Az A) alatti részben megmaradnának a legfontosabb személyi adatok. A már javított új formula még mindig tartalmaz fölösleges kérdéseket. Pl. Mikor oltották újra a tanulót?

A B) alatti „Tanulmányi Adatok”-ból is törlendők lennének az egyéniség megismerése szempontjából közömbös, tehát e helyen fölösleges adatok. Pl. a tandíjkedvezmény megjelölése.

A „Fegyelmi esetek” c. rovat teljesen elmaradna, mert a lelki ráhatásra esik a hangsúly. A bűnlajstrom önálló beiktatása nincs összhangban a kitűzött céllal.

C) alatt következnenek a „Személyiségi adatok” az alábbi részletezés szerint:

1. A megfigyelés főbb szempontjainak megfelelő tájékoztató kérdések.
2. Összefoglaló formában való jellemzés. Értékes vonások és hiányok kiemelése.

3. Említésreméltó eljárásmodok. Az eredmény megállapítása, az magyarázó körülmények feltüntetése.*

* Az előadó igazgatónő ömeltósága itt bemutatott két párhuzamos jellemrajzot: egyet a személyi-lap rovatából, egyet az ajánlott *lelki rajzot nyújtó jellemzés* formájában. Utóbbinak alaposabb és mélyebb volta szemmel látható volt. Ugyanakkor azonban világos volt az is, hogy ha az osztályfőnök minden növendékéről a személyi-lap minden rovatának megfelelően az ajánlott részletességgel dolgozna ki a mintához hasonló művészi lelki pillanatfelvételt, akkor ő nem bírná a lenyűgöző irodalmi munkát, s viszont minden gyereket valóságos kis könyv kísérne osztályról-osztályra, amely egyre vastagodnék. A serdülés korában u. i. a már felvett lelki portrait pár hónap múlva már elavulttá lesz. Nehézség az is, hogy a megfigyelésnek és jellemzésnek ezzel a finomságával a tanári kar aránylag kis százaléka rendelkezik. — Nagyszerű volna viszont a két rendszer összekapcsolása: ha a rövid jellemző megjegyzésekkel vezetett személyi-laphoz időről-időre egy-egy művészien kidolgozott jellemkép, lelki portrait csatlakoznék mellékletképen. (Szerk.)

Jakab Miklós hozzászólása:

Dr. Radák ömeltósága említette javaslatával kapcsolatban, hogy a Személyi-lapnak nem bűnlajstromnak kell lenni, mert nem az a cél, hogy lelkeket bélyegezzünk meg egy életre, hanem, hogy a fejlődés szörnyű útvesztői közt annyi meg nem mértéssel küzködő s csaknem magára maradt ifjúságot mentsük és segítsük a jobb s nemesebb lelkek útjára. Ehhez pedig nagy lelki finomság, türelem, tapintat, erős megfigyelőképesség s nem utolsó sorban, alapos tudományos tájékozás szükséges, ami lehetővé teszi, hogy az embert minden létezőhöz való viszonyában, mint egészét lássuk s megakadályozza, hogy egyik, vagy másik irányban szélsőséges legyen az ítéletünk, minthogy ezen sokszor életek és sorsok fordulnak meg, Milyen fontos tudni például, hogy az emberi ösztönélet mekkora változáson megy és mehet át az iskola padjain a nevelők keze között s milyen kényes is az az Én-irányítás a maga fejlődésében annyi áldozatra kényszerített egyén életében, amíg befolyásunk alatt áll. Nem ártana, ha egy ilyen előadást is hallhatnánk, mondjuk tavasszal: „A tanulók ösztönéletének megfigyelése”.

Ez az előadás is, úgy gondolom, hozzásegítene ahhoz, amit Radák ömeltóságával hangsúlyozok, hogy legyen az a Személyi lap a növendék embernek ne csupán bűnlajstromszerű kárhoztatás-levele, hanem elsősorban és minden felett, a jóban elért eredmények ígéretes bizonyága is, azokkal a tapasztalatokkal, amik a Személyi lapra jegyezve, később is segíthetnek minden lélekalakítót a helyes módszer megválasztásában. Hiszem, hogy így a nevelő is sok nehézségtől és kísértéstől szabadul meg, amire szintén jó ha figyelünk, annál is inkább, mivel a *Személyi lapokon saját lelkünk és mivoltunk képét is közöljük*. Azt hiszem, hogy ebben az őszinte közösségben mindenki szívesen venné, ha szó esnék a Személyi lapok kísértéséről is, minthogy a Személyi-lapokkal olyan kétélű fegyvert adtak a nevelők kezébe, amely méltatlan kezelés mellett szörnyű pusztítást jelenthet arra is, aki forgatja s arra is, akivel kapcsolatban használni kell. Meg vagyok azonban arról is győződve, hogy az elhívott nevelő kellő felkészültséggel, krisztusi lelkiismerettel olyan munkát végezhet a Személyi lapokkal, amely igazi nemzetépítő és Isten országát e földhöz közelebb segítő szolgálát.

Róder Pál megjegyzései:

Az 1917—18. tanévben a kőszegi cs. és kir. reáliskolában találkoztam először ezzel a feladattal. Az ott használt személyi lapoknak, az egységesen bevezetett nyomtatványoknak („Conduitleste”) kitöltésére napokig tartó tanácskozásokat szentelt a tisztikar. Noha katonai nevelőintézet bentlakó növendékeinek jellemzése volt a feladat, egyes növendékek találó egyéniségrajzának megszerkesztése igen nagy gondot és nehézséget okozott. Pedig szemünk előtt, a nevelőintézet szűkreszabott keretei között folyt le az egész életük. Vagy talán éppen ez okozta a nehézségeket. Mindenkit ugyanabban a közösségben, rájuk kényszerített magatartásformák között figyelhattunk meg. Ritkán volt alkalom arra, hogy a növendékek a megszokott környezet hatása nélkül, közvetlenül nyilatkozhassanak meg. Ha mégis sor került erre, a régebbi megfigyelésekkel nehezen egyeztethető, új kép alakult ki. Ilyenkor az eltérő vélemények áthidalása, a találó vonások megállapítása, tehát az igazság felderítése nem volt

könnyű feladat. Talán nem tévedünk, ha egyes tanulók elbírálásánál iskoláinkban ma is észlelhető véleményeltérések okát részben a fentiekhez hasonló jelenségekben keressük. Egyoldalú megfigyelésekkel nem lehetséges még kifejlett, felnőtt személy jellemvonásait sem megismerni, annál kevésbbé a fejlődő, alakuló, alkalmazkodó és formálódó iskolás gyermek és ifjú egyéniségét. Legkevesbbé lehet azonban a gyermek teljes és helyes megismerése nélkül célszerű nevelőhatásra és megfelelő eredményre számítani.

Ennek az igazságnak a felismerése terelte a nagy nevelők figyelmét arra a környezetre, amelyből a tanulók az iskola közösségébe érkeznek, és azokra a hatásokra, amelyek az iskolán kívül érik a tanulót, és amelyeket a céltudatos nevelőnek nemcsak ismernie kell, hanem számba is kell vennie.

Bizonyára az erre vonatkozó irodalom tanulmányozása érlelte meg évekkel ezelőtt a szekszárdi áll. gimnázium egyes tanárainak elhatározását, amikor az ottani környezet tanulmányozása és a tanulók közvetlen megnyilatkozásának lehetővé tétele végett különféle módszerekkel kísérleteztek. A magyarnyelv egyik lelkes tanára alkalmasan válogatott élményi dolgozatokból igyekezett egyéniségrajzait meríteni. A dolgozatok címe közül csak például említünk néhányat: *Otthonom. Barátom. Apám. Testvérem. Vasárnap délután. A mi utcánk. stb.* — A dolgozatok alapján összeállított jellemrajzokat beszámoló előadás keretében mutatta be a tanári testületnek. A tanulókat a testület tagjai jól ismerték, mégis meglepő volt az eredmény. Még azok a jellemzések is megkapóak voltak, amelyek látzólag „semmi újat sem mondtak”. De igen sok esetben találtak a hallgatók új vonásokat, új szint és érdekkeltő jellegzetességeket, egyes esetekben eddig ismeretlen tulajdonságokra figyelmeztető jeleket vagy adatokat. Senkiséme tekintette lezártak ezeket a jellemzéseket, hiszen ki is merne nevelés alatt álló, bontakozó lelkű növendékéről végleges, lezárt jellemzést adni.

Az V. osztály főnöke más célból és más módszerekkel kísérletezett. A feltűnően erős osztály tanulmányi előmenetelében és magaviseletében hirtelen hanyatlás mutatkozott. Már a legjobban fegyelmező kartársak is panaszkodtak az osztályra. A bejáró leánytanulók megjelenése csak magyarázatot adott, a probléma megoldásáról is gondoskodni kellett. Egyenként akart beszélni a fiúkkal, hogy a baj gyökerét cserkészsmódra irtsa ki. A fogadószobában délután negyedóránként fogadta őket. Kezet fogott velük, leültette őket, ahogy a felnőtteket szokás. Az első kérdéseknek közömbös tárgyúaknak kellett lenniök, hogy megnyugtató hatásuk legyen. Miről szólhattak volna másról, mint otthoni dolgokról, a tanulásról, a tanulási időről, különszobáról, testvérekről, jó barátokról. Az általános kérdések után jöttek a tárgyra vonatkozók: Mi oka a fegyelem lazulásának, mi oka lehet az osztály hanyatlásának, hogyan lehetne a közös cél érdekében ezen segíteni... Vádaskodás, árulkodás, személyek megnevezése távol állt a kérdező szándékától, ilyesmiről szó sem lehetett köztük. Egyébként is „úri” titoktartás kötelezte őket. Hanem az osztályt „megfogta” a főnöke. A hatás egyik napról a másikra mutatkozott.

A négy szemközti beszélgetés idővel más osztályban is otthonos lett, s növelte a tanár és növendék kölcsönös bizalmát. Az igazgató a VIII. osztályosokat fogadta az év vége felé, búcsúlátogatásul. Itt is szerepeltek általános kérdések.

A feltett kérdéseket utóbb összegyűjtötték, kiválogatták és módosí-

tották. Aztán kérdőíveket nyomattak, hogy minden tanuló kézbe kaphassa és az is válaszolhasson, akire nem került a sor a négy szemközti beszélgetéseknél. A tanulókhoz intézett kérdéscsoportok után a szülő megszólaltatására is sor került. Hadd öntse ki szíve érzelmeit, panaszát, óhaját és reménykedését. Az édesanya külön is szóhoz jutott ezeken a kérdőíveken. A feltett kérdések közt szerepelt: „Mit tud a fia mentségére felhozni? (Kiállott betegségek, fogyatkozások stb.)”. A szállásadó vallomása után jutottak az iverk az osztályfőnök kezébe.

Az iverk használatát a szülőknek is meg kellett magyarázni. „Ifjúságtanulmányi iverkek” nevezték ezeket a személyi lapokat és útmutató sorokban, szülői értekezleteken és fogadóórákon figyelmeztettek arra, hogy semmi más, mint a tanulók otthoni környezetének, egyéni hajlamainak és jellemző vonásainak jobb megismerése a cél, tehát a közös célt szolgálja, aki őszintén nyilatkozik. Voltak csillaggal jelzett kérdések (inkább ne feleljen ezekre, ha őszinte feleletet nem szívesen adna). Voltak sugalmazó kérdések is, a tanuló napirendjére, olvasmányaira, szórakozásaira vonatkozóak, vagy a szülőkhöz a testi fenyíték alkalmazásáról, a régi házi könyvtár selejtezéséről, a kamaszság jeleinek megfigyeléséről stb.

A budapesti áll. Madách Imre-gimnázium tanári testülete gondos tanulmányozás után csekély változtatással hasonló „személyi lapok” használatának engedélyezését kérte a felsőbb hatóságtól. Ennek a szövegéből vesszük az alábbiakban kiszemelt kérdések néhány csoportját.

A személyi lap kérdései 5 csoportba foglaltak. A jellegzetesebb, érdekesebb kérdéseket közöljük:

I. A tanuló vallomása.

Anyanyelvem: ... — Anyanyelvemen kívül beszélek még ... nyelven. — Testi hibám, vagy betegségem; ... (látás, hallás, balkezesség stb.). — múlt iskolai évben a ... iskola ... osztályába jártam, ahol ... volt az osztályfőnököm (tanítóm). — Szüleim lakása: ... — Szállásom: ... — Melyik vasúton, „Héven”, vagy villamoson járok az iskolába: ... — Testvéreim: fiúk: ... évesek, leányok: ... évesek. — Szállásadóm neve: ... gyermekei ... fiú, ... leány. — Szállástársaim: ... — A lakásban lagnak még ... — Reggel ... órákor kelek. — Reggel tanulok: ... (időtartam). — Iskolába indulok: ... óra ... p. — Iskolába együtt megyek ... isk. ... oszt. tanulóval. — Legjobb barátom: ... isk. ... oszt. tanulója. — Kedvenc tantárgyaim: ... — Melyik ifjúsági körben dolgozom? (énekkar, cserkészlet): ... — Iskolából hazaérkezésem ideje: ... óra ... perc. — Délutáni tanulásom ideje rendszerint ... órától ... óráig, helye (egyedül, vagy közös szobában): ... — Van-e külön asztalom? ... — Lezárható fiókom? ... — Van-e kifüggesztett napirendem? ... — Tanulásomat ellenőrzi: ... — Kikérdez-e? Néha, vagy naponta: ... — Háztanítóm neve: ... foglalkozása: ... — Mikor és hol tanít? ... — Egyéb délutáni elfoglaltságom ... — Háztanítója vagyok: ... isk. ... oszt. tanulójának. — Ügyességeim (sportok, úszás, kerékpározás, lombfűrés, stb.): ... — Napilapot naponta, néha, vagy nem olvasok (melyeket): ... — Kedvenc író, könyvem, folyóirataim: ... — Terveim: Évvégére... rendű bizonyítványra törekszem. — Választott életpályám:

II. A szülők közlései.

A tanuló általános jellemzése (félénk, magabavonult, játékos, hirtelen, jószívű, stb.) ... — A tanuló elviselt gyermekkori betegségei: ... — Lappangó testi fogyatkozásai: ... — Alvása (nyugtalan, nyitott száj, stb.): ... — Táplálkozása (hiányos, válogatós, stb.): ... — A családi nevelés esetleges nehézségei: ... — Egyéb közlés, vagy kívánság:

III. A testnevelési tanár feljegyzései

IV. Az iskolaorvos feljegyzései.

A családban előfordult súlyosabb betegségek és a halálesetek okai ... — Egyéb észrevételek (orvosi tanács, vagy javaslat): ...

V. Az osztályfőnök megállapításai.

A tanuló magatartása (fegyelmezettség, modor, fellépés, kötelességtudás, megbízhatóság, stb.): ... — Erkölcsi felfogása (vallásos, hazafias érzelmű, igazságos, hazudozó, lázadó, stb.): ... — Szociális beállítottsága (barátkozó, hangadó, vezethető, adakozó, stb.): ... — Környezeti adatok (otthonlátogatás, egyetlen gyermek, elkényeztetés, stb.): ... — Értelmi képességei: Figyelme: ... — Érdeklődése: ... — Emlékezete: ... — Képzete: ... — Beszédképessége: ... — Gondolkodása (ítélő- és következtetőképessége, lényeg felismerés, stb.): ... — Érzelmi alkata (érzékenysége, zárkózottsága, kedélye, stb.): ... — Akarati vonások (kezdeményező, kitartó, törekvő, ingatag, stb.): ... — Egyéb jellemző tulajdonságok: ... — Megjegyzések (jellemző esetek): ... — Osztályfőnök aláírása. — Szaktanárok észrevételei: ... — Az esetleges intelligencia vizsgálat, vagy lélektani-intézeti vizsgálat eredménye: ... — Jövő intézkedések:

Ezeket az ivatek évenként az első ellenőrző értekeztet előtt osztottuk ki kitöltés végett. Az osztályértekezleteken elhangzottak figyelembevételével az első félév végéig dolgozta fel az adatokat az osztályfő. A második módszeres értekeztet tárgysorozatát az osztályfőnökök beszámolója és osztály-jellemrajza tette színessé és érdekessé. Eközben mindenki érezte, hogy érdemes munkát végzett, szívesen vállalta tehát az inkább olvasással, mint felesleges írással járó érdekes feladatot. Az egymásutáni években az egyes fiúk lapját egybekapcsoltuk és a tanári szobában csak tanárok részére hozzáférhető helyen tartottuk.

Évekig használtuk ezeket az ivatek vagy „személyi lapokat”, amikor tudomásunkra jutott, hogy más iskolák is kísérleteznek hasonlókkal. Ezek tanulmányozása is megerősített bennünket abban, hogy jó úton haladunk. Bár évről-évre találtunk javítani valót a szövegben, mégis úgy látszik, hogy egyszerűség és célszerűség szempontjából jó a mi rendszerünk. A másutt alkalmazott „személyi lapok” legfőbb hibáját abban láttuk, hogy túlméretezett voltak és a tanárok egyoldalú megterhelése miatt a várható eredménnyel arányban nem álló munkát, egész tanulmányt és igen nagy adminisztráció-terhet róttak az osztályfőnökre. Az egyik iskolában például külön jegyzőkönyvet hordott a tanár magával, hogy adott alkalmakkor, a tízperces szünetben, sétákon vagy kirándulásokon jegyzeteket készítsen a tanulókról. Másutt „teszteket” készítettek, hogy a megfigyelések minél megbízhatóbbak legyenek. Bármennyire értékeljük ezeknek az eljárásoknak jogosultságát tudományos szempontból, mégis céljatlanságot túlszoknak tartjuk őket az iskolában. Az iskola elsőbbséges feladata mégis csak az oktatás-nevelés, kár volna ezt laboratóriumi munkával megzavarni, kár volna a tanár és növendék közvetlen érintkezésének mindenél értékesebb lélektani hatását szüntelen bíráló, fürkésző megfigyelésekkel megtörni.

Időközben oltott testet az 1934. XI. tc., amelynek 37. §-a az érettségi vizsgálatok minősítő hatályát a tanulók egyéniségének gondos mérlegelésével is összefüggésbe hozta. Ez a rendelkezés szokatlan, új feladatok elé állította az iskolát, amelyeknek csak a tanulók egyéniségének tanulmányozásával felelhet meg. Így kerültek a „személyi lapok” az érdeklő-

dés középpontjába. Ezzel azonban fejlődésük is új irányt vett, hogy megfelelhessenek új rendeltetésüknek, a szelektálás szolgálatának is. Hivatalos használatra többféle tervezet készült, amelyek közül ki kell emelni Boda István munkáját: „Tervezet az érettségi vizsgálatokhoz kapcsolódó válogató értékmivizsgálat és a középiskolai növendékekről vezetendő személyi megfigyelő napló tárgyában.” (Magy. Psychológiai Szemle, 1935.) Az 1938-ban megjelent gimnáziumi Rendtartás 18. §-ában hivatalos intézkedés történt a személyi lapokról. Ez a rendelkezés a használandó nyomtatványokat közelebbről nem szabja meg, és célját is kettős feladatkörben: „a tanulók egyéni tulajdonságainak megismerésében”, valamint „a tanulók helyes megítélésében” jelöli meg.

A fentiekben ismertetett személyi lap mindkét feladat szempontjából egyaránt alkalmas. Szövegét ugyanis már a Rendtartás követelményéhez is alkalmaztam. Előnye, hogy lényegesen kevesebb írásbeli munkával terheli a tanárt, mert a személyi adatok feljegyzését a tanulóra bízta. Mint-hogy nem olvasmányról van szó, a hitelesség sem okolja meg a tanárnak pusztán adatok bejegyzésével való megterhelését. Ezzel szemben módot ad arra, hogy a tanár, az osztályfőnök sokkal értékesebb és a korszerű nevelő eljárás szempontjából is fontos munkát végezhesen. Merőben statisztikai értékű adatok helyett ugyanis a tanuló olyan körülményeit és tulajdonságait igyekszik felderíteni, amelyek egyébként rendszerint rejtve maradnának a tanár előtt, noha a nevelés irányítása szempontjából, de a tanuló egyéniségének helyes megítélése szempontjából is nagy jelentőséggel bírnak. Ilyenek a tanuló multjára, eddigi tanulmányaira, hajlamaira, szabad foglalkozására, terveire, otthoni környezetére, munkaidejére, stb., stb. vonatkozó adatok, amelyek részben a tanulók vallomása, részben a szülők közlései útján könnyedén és áttekinthetően tanulmányozhatók. A feltett kérdések túlnyomórészt olyanok, amelyekre minden fenntartás nélkül őszinte feleletet adhat a tanuló és szülője. A kényesebb természetű kérdések tapintatos alkalmazására is volt gondom. Így például a mostohaság sorsdöntő kérdését az aláírás tényével kapcsolatban vetem fel (édesatyja, nevelőatyja stb.), az „egyke” kérdését statisztikai adatok közé rejtettem.

A testnevelési tanár és iskolaorvos rövid feljegyzései egészítik ki az adatokat. Itt módot akartam nyújtani arra, hogy a vizsgálatnak és megállapításoknak megfelelő tanácsok és javaslatok is kifejezésre juthassanak.

Az osztályfőnök a fentiek szerint fáradság nélkül kapja kézhez a legfontosabb és legértékesebb adatokat. Ezek között nem egy arra is alkalmas, hogy a tanárt egyes szembeötlő tulajdonság további megfigyelésére, tehát a tanuló megítélésben további mérlegelésre ösztönözze. A személyi lapok használatának ilyen módon leggyümölcsözőbb eredménye éppen az lesz, hogy a tanár érdeklődését a tanuló egyéniségét formáló összes tényezőkre, a veleszületett alkati tényezőkre épp úgy, mint a környezeti adottságokra, sőt egyes hajlamoknak és képességeknek a háttérben rejtőző okaira is ráirányítsa. Annál nagyobb tájékozottsággal vállalkozhatik arra, hogy ezek tanulmányozása után a tanuló egyéniségének hű és jellemző vonásait megállapítsa.

A fentiekben ismertetett „személyi lap” utolsó oldalán az évről-évre bejegyzendő kiegészítő megjegyzések folytatólagos rovatáról is gondoskodtam. A fejlődő gyermek és ifjú változó egyéniségére való tekintettel azonban szükségesnek tartom 2—3 évenként új személyi lap kiállítását. Ilyenkor a régi lapnak az újakkal való összefűzésével lehet a folytatólagosságot biztosítani.

Befejezésül felelni kívánok arra a kérdésre, amit a személyi lapokkal kapcsolatban gyakorlta fel szoktak vetni: a „quid nunc?” kérdésére. „Mit tehetek ezután, mit értem el a személyi lapok kitöltésével, és miként mozdíthatom elő már most a nevelés-oktatás ügyét?” „Az elégtelenből nem lesz általa elégséges, s a vétessel szemben sem lehetek ezután elnézőbb.” Ha a tanár a statisztikai adatokon kívül csupán felszínes megfigyelései alapján és csupán a tanuló iskolai közösségben tanusított magatartására vonatkozólag jegyzi a személyi lapba véleményét, rögtönzött megállapításait, bizony eléggé jogosultnak látszik ez az ellenvetés. Hiszen ezzel még a maga ismereteit sem egészítette ki, tehát nem történt semmi érdemleges. De ha a bejegyzést a testület tagjai közt történt megbeszélés, mérlegelés előzte meg, akkor már jelentős lépés történt: ráterelődött a figyelem a tanuló tulajdonságaira. Egész munkát mégis akkor végzünk, ha a másik félt, magát a tanulót és környezetét is meghallgatjuk, továbbá figyelemmel vagyunk magának a tanulónak alkati és szerzett tulajdonságaira, valamint ezeknek különféle módon való megnyilatkozásaira.

A személyi lapokkal kapcsolatban végzett munka hasznosítható eredményeit röviden a következőkben foglalhatjuk össze:

I. A szűkebb értelemben vett nevelés terén:

1. *egyéni érintkezésnél* alkalmazkodhatom növendékeim lelkiületéhez, beállítottságához,
2. fegyelmezés alkalmával érzékenységi fokához, a megszokott ráhatásokhoz.
3. *az osztállyal* szemben váltogathatom magatartásomat a különféle alkalmakra való tekintettel. (hangadók, vezetettek, nehezen alkalmazkodók stb.),
4. különös figyelemmel lehetek bizonyos egyenkint, vagy csoportokban jelentkező tünetekre (pubertás, zárkózottság, álmodozás stb.),
5. az adott helyzetből kiindulva építhetem ki az egészséges, sugalmazó hatású *osztályszellemet*.

II. Az oktatás terén:

1. *egyénenként* figyelembe vehetem egyesek alkatával összefüggő tényezőket (munkaütem, logikai készség, kezdeményezés stb.),
2. alkalmazkodhatom egyesek látóköréhez (olvasottság, utazás stb.),
3. *az osztálymunkában* is tudatában vagyok annak, mire építhetek,
4. váltogatom oktatási módszereimet az osztály szintje, uralkodó hajlama és képességei szerint,
5. az elbírálásnál is figyelembe vehetem a teljesítmény mögött rejlő egyéni értékeket.

Végül nem hagyható figyelmen kívül az a nyereség sem, amely a tanulók egyéniségének széleskörű tanulmányozásából a magyar tanuló-ifjúság uralkodó vonásainak és jellegzetességeinek megismeréséből származik. Sok jogos és jogosulatlan panasz hangzott és hangzik el a külföldi oktatási és nevelési rendszereknek bírálat nélkül történt meghonosítása ellen. A magyar nemzetnevelés tökéletesebb rendszere csak a magyar gyermek mélyreható ismeretén épülhet fel.

„Először jellemünk alakította a történelmet — írja Szeffü Gyula (Mi a magyar?) — azután a történelem alakította jellemünket”. Olyan kornak előkészítésén kell fáradoznunk, amelyben ismét erős és fennkölt szellemű magyar jellemek formálják a történelmet. Ezért kell az ifjúság reánk bízott lelki kincseit jól ismernünk, hogy céltudatos gazdálkodással termelhessünk magyar jellemeket.

INHALTSANGABE.

Wie sollen wir die Personalkarten führen?

Mit der Zielsetzung, die Schüler auf psychologischer Grundlage ernsthaft kennen zu lernen und ihre Entwicklung zu lenken, hat die königliche Schulaufsichtsbehörde in den Mittelschulen und verwandten Lehranstalten das System der über jeden einzelnen Schüler zu führenden Personalkarte eingeführt, deren Spalten die Lehrerkonferenz auf Grund der Meldungen der Klassenvorstände fortgesetzt in Evidenz hält. Im Dezember hat die Ungarische Kinderforschungs-gesellschaft eine drei Tage dauernde Enquete veranstaltet, während welcher die illustren Referenten die Fragen der einzelnen Rubriken psychologisch und pädagogisch begründeten, respektive praktische Anleitungen zur richtigen Beurteilung und zur Erfassung der Ergebnisse gaben. Jeder Vortragende erläuterte je eine Spalte der Personalkarte. Unsere Zeitschrift „Das Kind“ hat diese Vorträge in der vorliegenden Sondernummer zusammengefasst. Man könnte der Nummer den Namen „Die lebende Personalkarte“ geben.

Es folgen nun die Namen der Vortragenden und die Titel der Vorträge. (In Klammer teilen wir die Leitwörter der einzelnen Rubriken mit.):

Dr. Kosztersitz Josef: Vorwort.

Dr. Fraknóy Josef: Einleitung.

Dr. Tamás Viktor: Beobachtung der Familienverhältnisse und der Umgebung der Schüler. (Familienverhältnisse, Umgebung, körperliche Gebrechen usw.)

Dr. Cser Johann: Was müssen wir von der Aufmerksamkeit und vom Interesse der Schüler wissen? (Aufmerksamkeit; z. B. konzentriert, ausdauernd, schwankend, zerstreut, verträumt; Richtung des Interesses; literarisch, sprachlich, naturwissenschaftlich, künstlerisch; vielseitig, unbestimmt, unentwickelt.)

Dr. Schmidt Franz: Das Gedächtnis der Schüler (Gedächtnis; stark, leichtvergesslich, einseitig).

Dr. Schmidt Franz: Das Denken der Schüler (Das Denken; rasch, praktisch, logisch, schwerfällig, oberflächlich, lenkbar).

Dr. Noszlopi Ladislaus: Die Urteilsfähigkeit und Meinungsgestaltung des Schülers. (Urteilsfähigkeit, Meinungsgestaltung; richtet sich nach andern, selbständig, wohlüberlegt unbeeinflussbar).

Dr. Noszlopi Ladislaus: Berufspsychologische Beobachtungen auf der Personalkarte.

Dr. Kempelen Attila: Beobachtung der Ausdrucksfähigkeit der Schüler. (Ausdrucksfähigkeit; z. B. ungezwungen, stotternd, gebemmt, freimütig sprechend).

Dr. Radák Olga: Beobachtung der Gefühlswelt der Schüler. (Gefühlsarten; offen, verschlossen, schüchtern, geradlinig, gutartig, freigebig, gemüthlich).

Dr. Padányi-Frank Anton: Beobachtung der Willenswelt der Schüler und ihre Lenkung. (anregend, ausdauernd, selbständig, diszipliniert, dienstteifrig, ehrerbietig, selbstvertrauend, strebsam, zielbewusst, schwankend).

Dr. Marczell Michael: Wie beobachten wir die Moralauffassung der Schüler? Moralauffassung; religiös, patriotisch, die Schwachen schützend, hilfsbereit, egoistisch, verläumderisch).

Roder Paul: Über die Beobachtung des Pflichtbewusstseins der Schüler. (Pflichtbewusstsein; z. B. ständig, nachlässig, veränderlich im Fleiss, wählerisch innerhalb der Pflichten).

Dr. Kemenes Elias: Die Schüler untereinander (erzielte Wirkung auf die Mitschüler; z. B. führend, verstehend, sich befreundend, die Mitschüler achtend, verachtend, nicht beachtend).

Dr. Zibolen Andreas: Was sieht der Professor bei der Beobachtung des äussern Benehmens des Schülers? (äusseres Benehmen; z. B. Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Manieren).

Frau Dr. Domonkos Ladislaus: Die verschiedenen Arten, das heranwachsende Individuum kennen zu lernen.

Anhang: Bemerkungen und Abänderungsvorschläge bezüglich der Rubriken der Personalkarte.

RÉSUMÉ.

Comment tenir le fichier personnel?

Dans le but de connaître d'une façon sérieuse et sur une base psychologique les élèves des classes secondaires et des classes primaires supérieures et pour pouvoir leur donner la direction nécessaire, l'Inspection Royale a ordonné que le corps professoral tienne la fiche individuelle des élèves suivant le compte rendu du professeur titulaire de chaque classe.

La Société Hongroise de Sciences infantiles a eu des séances, trois jours durant, où des conférenciers éminents ont donné la note psychologique et pédagogique aux questionnaires de cette fiche et, en même temps, une direction pratique de juger et de fixer le résultat des délibérations. Chaque conférencier a eu soin de traiter une question spéciale du questionnaire. Le périodique „L'enfant et l'adolescent", dans un numéro spécial, a relaté ces conférences. Ce numéro pourrait être intitulé: „la fiche personnelle vivante".

Voici la liste des conférenciers avec le titre de sujet traité. (La titre de chaque rubrique figure entre parenthèses.)

dr. *Joseph Koszterszitz*: Prologue.

dr. *Joseph Fraknóy*: Introduction.

dr. *Victor Tamás*: Observation du milieu familial et ambiance. (Circonstances familiales, ambiance, infirmités etc.)

dr. *Jean Cser*: Ce que nous devons savoir de l'attention des élèves et des choses qui les intéressent. (Attention; concentrée, soutenue, inconstante, dissipée, de rêveur etc. Ce qui les intéresse, littérature, linguistique, sciences naturelles, beaux-arts etc.)

dr. *François Schmidt*: La mémoire des élèves. (Mémoire sûre, oubliant facilement, partielle etc.)

dr. *François Schmidt*: La façon de penser des élèves. (Pensée rapide, difficile, logique, pratique, superficielle, dirigeable, etc.)

dr. *Ladislás Noszlopi*: Le jugement de l'élève et son opinion. (Impressionnable, indépendant, réfléchi, entêté.)

dr. *Ladislás Noszlopi*: Observations psychologiques sur la fiche personnelle concernant la vocation à suivre.)

dr. *Attila Kempelen*: Observation de la parole de l'élève. (Parole facile, saccadée, crâne etc.)

dr. *Olga Radák*: Observations sur l'esthétique des élèves. (Inclination esthétique, franche, renfermée timide, droite, charitable, généreuse, joyeuse etc.)

dr. *Antoine Padányi Frank*: Observation de la volonté des élèves et la direction à donner. (Volonté, à initiative, persévérante, indépendante, disciplinée, serviable, respectueuse, confiante en elle-même, capable d'efforts, décidée, mobile et changeante, etc.)

dr. *Michel Marczell*: Comment observer le jugement des élèves quant à l'éthique. (Jugement éthique, religieux, patriotique défend le faible, prêt à secourir, égoïste, vend ses camarades.)

Paul Roder: Observations sur l'amour du devoir des enfants. (Amour du devoir, constant, négligent, changeant, basé sur les circonstances etc.)

dr. *Bliséc Kemenes*: Les élèves entre eux. (Influences sur les autres, dirigeant, sympathique, bon camarade, a-t-il l'estime de ses camarades? le méprisent-ils? Leur est-il indifférent?)

dr. *André Zibolen*: Ce que le professeur remarque sur le maintien de l'élève. (Maintien, ami de l'ordre, propreté sur soi, politesse etc.)

dr. *Mad. Ladislás Domokos*: Façon de connaître le développement individuel. Annexe: Remarques sur le questionnaire et la fiche personnelle et propositions de modifications.

Felelős szerkesztő és kiadó: *Dr. Koszterszitz József*.